

MEM
683

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

*Une évaluation de l'Antre-Classe :
Les liens entre la participation au programme et
certains déterminants du décrochage scolaire*

Mémoire présenté
dans le cadre de la maîtrise
en évaluation de programmes

BIBLIOTHÈQUE
ENAP
QUÉBEC

Annie Goupil
candidate à la maîtrise
en évaluation de programmes

20 mai 2011

2018 7041

Remerciements

Cette évaluation de l'Antre-Classe n'aurait pas pu être réalisée sans la contribution de nombreuses personnes que je remercie sincèrement.

D'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Jean Turgeon, pour ses précieux conseils en évaluation et ma codirectrice, Natalie Rinfret, qui m'a guidée dans les nombreux dédales statistiques de cette évaluation. Leur rigueur, leur disponibilité et leur aide soutenue ont été grandement appréciées.

J'ai pu profiter de ma participation à une évaluation de l'Antre-Classe menée par le CSSS de la Vieille-Capitale en 2006-2007 pour collecter des données supplémentaires et réaliser l'évaluation présentée dans ce mémoire. Je remercie Yolande Pelchat, chercheure au CSSS de la Vieille-Capitale, pour son accueil et son ouverture à mon projet. Je la remercie également pour ses commentaires et ses questions toujours stimulantes.

Je tiens également à remercier les responsables de l'Antre-Classe de 2006-2007 soit les animateurs : Christine Poisson, Sophie Turgeon, Jean-Pierre Manderlier et Jean Provençal ainsi que les organisateurs communautaires du CSSS de la Vieille-Capitale : Laurélie Trudel, Manon Boivin et Daniel Presseau pour l'appui et l'intérêt manifesté à l'égard de mon projet de mémoire. Merci aussi pour l'aide concrète qu'ils m'ont fournie, notamment pour la collecte de données auprès des élèves. Ce fut un réel plaisir de les côtoyer.

Je veux également à exprimer ma gratitude aux directions qui ont ouvert les portes de leur école et aux professeurs qui ont ouvert celles de leur classe en acceptant la réalisation de ce projet et l'administration de questionnaires auprès des élèves. Je remercie aussi les élèves qui ont pris le temps de prendre part à l'évaluation en répondant à mes questions.

Pour terminer, un grand merci à ma famille et à mes amis pour leur présence et leur soutien dans la réalisation de ce projet.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET PROGRAMME ANTRE-CLASSE	5
1.1 LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	5
1.2 DES THÉORIES EN SCIENCES SOCIALES PORTANT SUR LES FACTEURS EXPLICATIFS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	7
<i>Le sentiment d'appartenance</i>	8
<i>L'autonomie</i>	9
<i>La valeur accordée à l'école et à ses retombées et les buts poursuivis par les élèves</i>	10
<i>Le concept de soi : le sentiment de compétence et l'estime de soi</i>	10
<i>L'aliénation</i>	11
1.3 LES PROGRAMMES DE PRÉVENTION ET LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	12
1.4 UN MODÈLE DE LA PROBLÉMATIQUE	15
1.5 L'HISTORIQUE DU PROGRAMME	19
1.6 LA DESCRIPTION DU PROGRAMME ANTRE-CLASSE	20
<i>La raison d'être de l'Antre-Classe</i>	21
<i>Les cibles visées par le programme</i>	21
<i>Les objectifs présentés dans le programme</i>	24
<i>La nature de l'intervention</i>	25
<i>Les ressources allouées (intrants)</i>	26
<i>Le processus de production</i>	26
<i>Les extrants (outputs)</i>	28
1.7 LES QUESTIONS DE RECHERCHE	29
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE.....	31
2.1 LE DEVIS DE RECHERCHE.....	31
2.2 LA PROCÉDURE.....	33
2.3 LA DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE.....	34
2.4 LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	38
<i>Le sexe, le niveau scolaire et le passé scolaire</i>	38
<i>L'appui des parents, la motivation et les comportements à l'école</i>	41
<i>L'appréciation de l'école</i>	45
CHAPITRE 3. PORTRAIT DES ÉLÈVES FRÉQUENTANT L'ANTRE-CLASSE	49
3.1 LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	49
<i>Les taux de participation à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires</i>	49
<i>La fréquence de participation à l'Antre-Classe</i>	51
3.2 LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ET LEUR PARTICIPATION À L'ANTRE-CLASSE ET AUX AUTRES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES.....	53
<i>Le sexe, le niveau scolaire et le passé scolaire</i>	53
<i>L'appui des parents, la motivation et les comportements à l'école</i>	56
<i>L'appréciation de l'école</i>	59
3.3 LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE CERTAINS EFFETS DE L'ANTRE-CLASSE	60

CHAPITRE 4. DISCUSSION	69
4.1 L'ANTRE-CLASSE ET LA LITTÉRATURE SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	69
4.2 L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME.....	77
4.3 LES LIMITES DE L'ÉVALUATION.....	80
CONCLUSION	85
BIBLIOGRAPHIE	87
ANNEXES.....	91
ANNEXE 1. UNE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DES OBJECTIFS DE L'ANTRE-CLASSE.....	93
ANNEXE 2. ACTIVITÉS À L'ANTRE-CLASSE	95
ANNEXE 3. LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES.....	97
ANNEXE 4. DES VARIABLES ET LES ÉNONCÉS CORRESPONDANTS	105

Liste des tableaux

Tableau 1. Indices de défavorisation des écoles ayant un local Antre-Classe (2006-2007).....	20
Tableau 2. Échec d'une année scolaire au primaire ou au secondaire, selon le sexe.....	39
Tableau 3. Échec d'un cours au secondaire sans recommencer l'année, selon le sexe.....	39
Tableau 4. Échec d'une année scolaire au primaire ou au secondaire, selon le niveau scolaire .	40
Tableau 5. Échec d'un cours au secondaire sans recommencer l'année, selon le niveau scolaire	40
Tableau 6. Proportion des élèves ayant dit s'être absents sans raison valable, avoir été expulsés d'un cours et avoir été suspendus de l'école (année scolaire 2006-2007).....	42
Tableau 7. Absences sans raison valable, selon le sexe	43
Tableau 8. Absences sans raison valable, selon le niveau scolaire.....	43
Tableau 9. Expulsion d'un cours, selon le sexe (année scolaire 2006-2007)	44
Tableau 10. Expulsion d'un cours, selon le niveau scolaire	44
Tableau 11. Suspension de l'école, selon le sexe (année scolaire 2006-2007)	45
Tableau 12. Suspension de l'école, selon le niveau scolaire	45
Tableau 13. Fréquentation de l'Antre-Classe et d'autres activités parascolaires (année scolaire 2006-2007).....	50
Tableau 14. Fréquence de participation à l'Antre-Classe selon la participation à d'autres activités parascolaires (année scolaire 2006-2007).....	51
Tableau 15. Fréquence de participation à l'Antre-Classe selon la participation aux autres activités parascolaires à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école (année scolaire 2006-2007)	52
Tableau 16. Participation à des activités parascolaires (Antre-Classe et autres), selon le sexe (année scolaire 2006-2007)	54
Tableau 17. Participation à des activités parascolaires, selon le niveau scolaire (année scolaire 2006-2007).....	54
Tableau 18. Participation à des activités parascolaires, selon l'échec d'une année scolaire au primaire ou au secondaire.....	55
Tableau 19. La participation à des activités parascolaires, selon l'échec d'un cours au secondaire sans avoir doublé l'année (année scolaire 2006-2007)	56
Tableau 20. Absences sans raison valable, selon la participation à des activités parascolaires (année scolaire 2006-2007)	57
Tableau 21. Expulsion d'un cours, selon la participation à des activités parascolaires (année scolaire 2006-2007).....	58
Tableau 22. Suspension de l'école, selon la participation à des activités parascolaires (année scolaire 2006-2007).....	58
Tableau 23. L'impact d'aller ou de ne plus aller à l'Antre-Classe sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe	62
Tableau 24. L'impact de la fréquence de fréquentation de l'Antre-Classe sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe (année scolaire 2006-2007)	63
Tableau 25. L'impact de la fréquence de participation aux midis-libres et aux activités organisées sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe	65
Tableau 26. L'impact de la fréquence de participation aux comités organisateurs et aux rencontres de planification et suivi sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe	66

Liste des figures

Figure 1. Modèle de la problématique	18
Figure 2. Modèle de l'intervention.....	23
Figure 3. Devis pré-expérimental : test avec groupe contrôle	32

Résumé

Cette évaluation porte sur le programme *Antre-Classe* qui vise la prévention du décrochage scolaire par la création d'un milieu de vie pour les jeunes du premier cycle du secondaire dans quatre écoles de la commission scolaire de la Capitale. Le programme permet de mettre à la disposition des élèves, un local où sont proposées diverses activités et où un animateur se trouve en permanence.

L'évaluation de l'Antre-Classe a été réalisée à partir de données collectées grâce à un questionnaire distribué à la fin de l'année scolaire 2006-2007. Un devis pré-expérimental a été utilisé pour vérifier si des différences significatives étaient observées entre le groupe expérimental (élèves ayant bénéficié du programme) et le groupe témoin (ceux n'y ayant pas participé). L'évaluation tient également compte de la participation des élèves à d'autres types d'activités parascolaires. Plus précisément, l'analyse a porté sur des facteurs associés au décrochage scolaire comme le passé scolaire, l'appréciation de l'école et les comportements à l'école. Il n'a pas été possible d'étudier les effets du programme directement sur le décrochage scolaire. L'évaluation a également permis d'étudier les effets tels que perçus par les élèves participant à l'Antre-Classe.

Les principaux résultats de l'évaluation permettent de conclure que les élèves qui participent au programme, comme aux autres activités parascolaires, ont éprouvé des difficultés scolaires dans le passé, quoique de façon moins marquée que les autres. Les résultats montrent également que la participation au programme est positivement liée aux comportements à l'école puisque les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe, avec ou sans autres activités parascolaires, sont moins nombreux à s'absenter de l'école sans raison valable et à avoir été suspendus de l'école pour quelques jours. Des différences ne sont toutefois pas observées pour l'expulsion d'un cours et l'appréciation de l'école. Les résultats relatifs aux effets perçus par les élèves laissent croire que les objectifs *Développer dans l'école, un milieu de vie favorisant le bien-être des élèves et*

Stimuler la création de liens positifs ont davantage été atteints. Ses résultats doivent tout de même être examinés en tenant compte des limites de l'évaluation, notamment le biais d'auto-sélection et l'impossibilité de déterminer le sens des liens établis entre la participation au programme et différentes variables.

Introduction

Au Québec, le taux de décrochage scolaire¹ a connu une baisse importante depuis une trentaine d'années. Pour les moins de 17 ans, il était de 26,2 % en 1979, de 18,5 % en 1989 et de 12,2 % en 1999. Pour les moins de 19 ans, ces taux étaient respectivement de 40,5 %, 27,0 % et 19,6 % (MELS, 2008). Malgré cette amélioration, le taux de décrochage est demeuré élevé et préoccupant au cours des dernières années. En 2007, il était de 9,4 % chez les moins de 17 ans et de 19,1 % chez les moins de 19 ans. Le phénomène est encore plus marqué chez les garçons que chez les filles. En effet, en 2007, les taux de décrochage scolaire pour ces deux groupes s'élevaient respectivement à 12,0 % et à 6,7 %, toujours pour les moins de 17 ans (MELS, 2009). L'écart entre ces deux groupes s'accentuerait avec le niveau de défavorisation (MELS, 2005).

Devant l'ampleur du phénomène et ses impacts sur le plan social et collectif, diverses mesures de prévention ont été mises en œuvre ici et ailleurs dans le monde. De nombreuses études cherchant à établir les facteurs incriminants et proposer des pistes de solution ont également été menées (Galand, 2004; Honora, 2003; Lee et Burkam, 2003). Quoique moins nombreuses, des recherches ont aussi porté sur l'évaluation des programmes de prévention mis sur pied pour favoriser le maintien des élèves à l'école (Janosz et Deniger, 2001).

À Québec, l'Antre-Classe a été mis en place dans quatre écoles de la commission scolaire de la Capitale. Il a démarré en janvier 2002 à l'école Cardinal-Roy pour ensuite être instauré à Vanier en 2003, à Notre-Dame-de-Roc-Amadour² en 2004 et à Joseph-François-Perrault en 2005. Le programme vise la prévention du décrochage scolaire par la création d'un milieu de vie pour

¹ Ce taux représente, pour un âge donné, le nombre de personnes qui n'ont pas de diplôme secondaire ou ne fréquentent pas l'école (MELS, 2008).

² Cette école porte maintenant le nom d'école secondaire de la Cité.

les jeunes de première et deuxième secondaires ainsi que ceux des *classes particulières*³ en mettant un local à leur disposition. Un animateur y est présent et des activités y sont organisées. Le local est ouvert les midis et pendant les pauses et, dans certains cas, les matins et les soirs.

Après cinq ans d'existence, les responsables du projet, organisateurs communautaires et animateurs, ont jugé bon de procéder à une évaluation du programme et ont déposé une demande à cet effet auprès du Centre de santé et des services sociaux de la Vieille-Capitale. L'évaluation a été réalisée au cours de l'année 2006-2007 sous la direction de M^{me} Yolande Pelchat, chercheure au CSSS de la Vieille-Capitale. Cette évaluation comportait un volet qualitatif important qui a reposé sur la réalisation de vingt entrevues avec des élèves des quatre écoles ayant participé à l'Antre-Classe. Il nous a été possible de participer à cette évaluation à titre d'étudiante. Un rapport d'évaluation⁴ a été produit à la suite de ce travail.

Au cours de la même année, il a été possible de collecter des données supplémentaires afin de réaliser une évaluation quantitative dans le cadre de la maîtrise en évaluation de programmes. Ainsi, à la fin de l'année scolaire 2006-2007, un questionnaire a été administré dans les quatre écoles auprès de l'ensemble des élèves visés par le programme. Le présent mémoire rend compte des résultats de cette démarche.

Le premier chapitre de ce mémoire fait état des conséquences du décrochage scolaire sur le plan individuel et sociétal et des facteurs associés au décrochage scolaire généralement reconnus⁵. Une section porte particulièrement sur les

³ Dans ce document, les termes *Classes particulières* ou *Autres* seront utilisés pour désigner les classes de cheminement particulier, de cheminement regroupé, de préformation au travail et d'accueil.

⁴ Goupil, Annie et Yolande Pelchat, *L'Antre-Classe, un projet de prévention du décrochage scolaire*, Rapport d'évaluation, Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale, octobre 2007, 81 p.

⁵ Une première version de la recension des écrits sur le décrochage scolaire ainsi que de l'historique et de la description du Programme a été présentée dans le projet de mémoire pour

retombées des activités parascolaires puisque l'Antre-Classe en présente plusieurs caractéristiques. L'exercice permet de proposer un modèle de la problématique. L'historique du programme Antre-Classe est ensuite présenté, suivi d'une description du programme.

Dans le deuxième chapitre, la méthodologie utilisée pour l'évaluation du programme est exposée. Ce chapitre comprend notamment une description du questionnaire, un portrait de l'échantillon des élèves y ayant répondu ainsi que des explications au sujet du devis retenu et de la constitution des groupes expérimentaux et témoins.

Le troisième chapitre du mémoire présente les résultats du questionnaire. Il rend compte des différences observées ou non entre les élèves selon leur participation à l'Antre-Classe et à d'autres activités parascolaires. Des facteurs associés au décrochage scolaire tels que l'appui des parents, le passé scolaire, les comportements à l'école, la motivation et l'appréciation de l'école ont été utilisés pour réaliser cette analyse.

Il est à noter que depuis la réalisation de l'évaluation du CSSS de la Vieille-Capitale en 2006-2007, des changements ont pu être apportés au programme Antre-Classe. La présente évaluation ne tient pas compte de ces changements puisqu'elle repose sur des données collectées à la fin de cette même année scolaire. Ainsi, le programme est décrit tel qu'il était à ce moment.

Une discussion au sujet des résultats obtenus clôt le mémoire. Elle permet de traiter de l'atteinte des objectifs du programme et d'examiner les liens entre les résultats de l'évaluation et les conclusions d'autres études. Des parallèles avec les constatations de l'évaluation réalisée par le CSSS de la Vieille-Capitale sont également exposés. Enfin, les limites de l'évaluation sont présentées.

l'évaluation de l'Antre-Classe (Goupil, Annie, 2007). Ce texte a été repris à la fois dans le rapport d'évaluation du CSSS de la Vieille-Capitale (Goupil et Pelchat, 2007) et dans le présent mémoire.

Chapitre 1. Décrochage scolaire et programme Antre-Classe

Sujet préoccupant au Québec comme dans plusieurs pays à travers le monde, le décrochage scolaire a fait partout l'objet de diverses études et stratégies d'intervention (De Kanter, 2001; Deniger et Roy, 2003; Huang, 2001; Janosz *et al.*, 2010; Langevin, 1999; LARESCO, 2005). Ce chapitre rend compte des effets du décrochage sur les individus et la société puis des facteurs associés au décrochage scolaire mentionnés dans la littérature. Une troisième partie porte plus particulièrement sur les activités parascolaires comme facteur de rétention des élèves à l'école. Le chapitre se conclut par une présentation de l'historique de l'Antre-Classe et une description du programme.

1.1 Les conséquences du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire entraîne des répercussions importantes pour les individus qui délaissent l'école comme pour l'ensemble de la collectivité. Sur le plan individuel, une étude de la Direction générale de la recherche appliquée du Développement des ressources humaines Canada (DRHC, 2000) a montré que les conséquences du décrochage scolaire sont plus importantes pour ceux qui n'ont pas du tout d'années de scolarité au secondaire et pour les femmes. Par exemple, l'étude a établi que, de façon générale, l'écart de revenu entre les employés à temps plein selon qu'ils possèdent ou non un diplôme d'études secondaires est faible. En moyenne, les décrocheurs qui possèdent quelques années d'études secondaires ont des revenus représentant entre 90% et 100% de ceux des diplômés. Toutefois, ceux qui n'ont pas fait du tout d'études secondaires ont des revenus se situant entre 70% à 85% des revenus des diplômés (DRHC, 2000, p.31).

La situation des hommes et des femmes diffère aussi fortement. En effet, alors que le salaire hebdomadaire médian des hommes décrocheurs était de 7% inférieur à celui des diplômés en 1995, chez les femmes, cette différence était de 20%. De plus, l'échelle de rémunération chez les décrocheuses est moins

étendue que chez les hommes et celles qui ont les meilleurs revenus gagnent tout de même moins que les hommes les moins rémunérés (DRHC, 2000, p.31-32). Ces différences salariales s'expliquent notamment par le fait que les décrocheuses occupent généralement des emplois dans des bureaux, la vente ou les services. Les hommes occupent des emplois mieux rémunérés, comme col bleu par exemple.

C'est principalement sur le plan du maintien du revenu que les diplômés sont avantagés. D'abord, les décrocheurs ont moins de chances d'obtenir un emploi. De fait, le taux d'emploi de ceux ayant quelques années d'études secondaires était de 10 % à 15 % inférieur à celui des diplômés du secondaire; chez ceux qui n'avaient pas d'études secondaires, il était de 20 % à 30 % plus bas (DRHC, 2000, p. 33). De plus, les décrocheurs sont moins nombreux à poursuivre des études ou à suivre des formations une fois sur le marché du travail ce qui réduit les perspectives d'emploi à long terme.

Vaillancourt et Bourdeau-Primeau (cités dans DRCH, 2000, p.43) estiment la valeur des revenus individuels liés à l'obtention d'un diplôme du secondaire au Canada à plus 110 000 \$ sur la durée de leur vie active comparativement aux personnes ayant abandonné en 10^e année (valeur actualisée à un taux de 3 %). À ces chiffres, s'ajoutent des coûts importants mais difficiles à estimer du décrochage scolaire sur, par exemple, a) le développement économique des pays dans un contexte où la main-d'œuvre se fait plus rare et les emplois demandent plus de spécialisation, b) la pauvreté, c) l'adoption de moins bonnes habitudes de vie, d) les problèmes de santé et la diminution de la longévité et e) l'augmentation du crime et de la consommation de drogues et d'alcool (Langevin, 1999; DRHC, 2000; Moreau, 1995). Sur le plan individuel, le décrochage limite également le plein potentiel des décrocheurs (Langevin, 1999).

1.2 Des théories en sciences sociales portant sur les facteurs explicatifs du décrochage scolaire

Phénomène complexe, le décrochage scolaire est décrit comme l'aboutissement d'un processus plus ou moins long de désengagement ou de retrait face à l'école menant jusqu'au décrochage et à l'abandon scolaires⁶. Ce processus est, entre autres, caractérisé par l'ennui, les faibles résultats scolaires, la perception négative de la part des professeurs, la frustration, l'absentéisme, les problèmes avec la direction et les pairs ainsi que la dépréciation de l'école par les pairs (Langevin, 1999). Les facteurs généralement reconnus comme étant de bons indicateurs du risque de décrochage sont multiples et souvent interreliés. Ils peuvent être regroupés selon qu'ils concernent les plans individuel, familial ou scolaire.

Pour comprendre le décrochage scolaire, les chercheurs ont d'abord mis l'accent sur les caractéristiques personnelles et familiales des élèves. Parmi celles-ci : le sexe, la langue maternelle, la structure familiale (monoparentalité, nombre d'enfants) ainsi que le niveau de scolarisation des parents et l'appui qu'ils offrent à leurs enfants sur le plan scolaire. Le passé scolaire serait un autre facteur explicatif; les jeunes aux antécédents scolaires moins reluisants (faibles résultats, redoublement, problèmes de comportement, etc.) seraient plus à risque de laisser l'école. Une faible motivation, une mauvaise attitude face aux règlements, le peu de participation aux activités sociales dont les activités parascolaires et un cercle d'amis décrocheurs ou démotivés sont aussi pointés du doigt. Des facteurs relevant davantage de la perception expliqueraient également le phénomène : confiance en soi, perception dans l'attitude des professeurs, etc.⁷

⁶ Au Québec, le décrochage scolaire est défini comme étant une interruption des études qui peut être temporaire contrairement à l'abandon scolaire qui est définitif. Un certain pourcentage des décrocheurs effectuent en effet un retour aux études quelques années après avoir laissé l'école. (Ministère de l'Éducation, *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*, Bulletin statistique de l'éducation, no.25, mars 2003, 7 p.).

⁷ Voir Langevin (1999, p. 59 à 142) pour une description des facteurs incriminés.

Les auteurs tendent maintenant à considérer que certains des facteurs énumérés ci-dessus, notamment les antécédents scolaires, sont moins des éléments explicatifs du décrochage que des conséquences de l'inadéquation entre l'école et les besoins des jeunes. Selon eux, il faut se pencher davantage sur la responsabilité de l'école plutôt que de faire porter tout le poids des échecs aux élèves. Il serait également plus facile d'intervenir sur les institutions que d'agir en amont, c'est-à-dire sur les milieux socioéconomique et familial des élèves (Galand, 2004; Langevin, 1999; Lee et Burkam, 2003).

Un important champ de la littérature s'est donc développé autour des interactions entre les caractéristiques personnelles des élèves et le contexte scolaire. Les travaux ont notamment démontré des liens entre, d'une part, le décrochage ou la réussite scolaire et, d'autre part, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'autonomie, la valeur accordée à l'école et à ses retombées, la motivation ainsi que le sentiment de compétence et l'estime de soi (Daniel et Arapostathis, 2005; Garcia-Reid, Reid et Peterson, 2005; Lee et Burkam, 2003). Des liens ont aussi été établis avec le sentiment d'aliénation (Galand, 2004; Mau, 1992). Les pages qui suivent présentent ces différents concepts.

Le sentiment d'appartenance

Pour plusieurs chercheurs, le sentiment d'appartenance est central. Voelk (1996) définit ainsi le sentiment d'appartenance : « feelings that one is a significant member of the school community, is accepted and respected in school, has a sense of inclusion in school, and includes school as part of one's self-definition. » (p.762) Pour Ryan et Deci (2000), le sentiment d'appartenance est une composante centrale de la motivation puisque « (...) the primary reason people are likely to be willing to do the behaviors is that they are valued by significant others to whom they feel (or would like to feel) connected, whether that be a family, a peer group, or a society. » (p.64)

Le sentiment d'appartenance se développe par le biais des relations avec les adultes de l'école, dans les aspects formels ou informels de la vie scolaire (Langevin, 1999). L'influence des relations professeurs-élèves sur le sentiment d'appartenance a fait l'objet de plusieurs travaux qui ont montré notamment que la perception de bonnes relations avec les professeurs favoriserait le développement d'un sentiment d'appartenance plus large face à l'école. La rétroaction (*feedback*), le soutien, l'accessibilité, l'écoute et l'équité en sont des éléments clés (Honora, 2003; Ryan et Deci, 2000). Les élèves souhaitent que leurs professeurs ne s'intéressent pas à eux seulement en tant qu'étudiants mais bien en tant qu'individus, qu'ils soient sensibles à leurs besoins et prêts à discuter de questions personnelles (Honora, 2003). Pourtant, bien souvent, à l'arrivée au secondaire, la perception du soutien des professeurs se détériore alors que les écoles se font plus grandes, que les élèves ont à interagir avec un plus grand nombre de professeurs et que la nature des relations avec eux change (Honora, 2003).

L'attitude des professeurs, telle que perçue par les élèves, serait teintée par les préjugés, notamment en fonction de l'origine ethnique, du sexe des élèves et de la réussite scolaire. Par exemple, des études ont montré que les jeunes perçoivent une attitude plus positive envers les filles et les élèves qui réussissent le mieux (Honora, 2003). Des pratiques pédagogiques centrées sur le développement de tous les élèves seraient pourtant plus appropriées que celles dirigées vers la promotion des élèves qui réussissent le mieux (Galand, 2004).

L'autonomie

Le sentiment d'autonomie renvoie à l'idée qu'un individu doit sentir qu'il a fait le choix de s'adonner à une activité avant de s'y investir. Un élève doit par exemple pouvoir faire des choix concernant sa scolarité (Vallerand, Fortier et Guay, 1997; Ryan et Deci, 2000). Ce concept est, pour certains, l'élément central de la motivation des élèves à poursuivre leurs études (Vallerand *et al.*, 1997). En favorisant le sentiment d'autonomie et en donnant aux jeunes la possibilité de

faire des choix, les parents, les professeurs et les membres de l'administration scolaire peuvent favoriser l'engagement dans les études.

La valeur accordée à l'école et à ses retombées et les buts poursuivis par les élèves

Des chercheurs soulignent que les élèves voient peu de relations entre ce qu'ils apprennent à l'école et leur vie à l'extérieur de l'école (Langevin, 1999). Pourtant, les recherches ont montré que ceux pour qui l'école et ses retombées sont importantes sont davantage amenés à poursuivre leurs études (Daniels et Arapostathis, 2005; Voelk, 1996). Voelk (1996, p.762-763) précise que :

Valuing school is represented by students' assessment of the general importance of school and of the utility of everyday schooling for one's future success; that is, « valuing » denotes that the youngster regards school as an important institution in society, feels that the importance of what is learned in school is important in its own right, and feels that school is important in obtaining future employment.

Les buts recherchés par les élèves auraient également un effet sur leurs études. Les jeunes visant l'acquisition de compétences et de connaissances s'engageraient davantage dans leurs études que ceux cherchant plutôt la reconnaissance sociale, l'obtention de bonnes notes ou des récompenses. D'autres pratiqueraient l'évitement et minimiseraient les efforts de façon à pouvoir expliquer ainsi leurs échecs et préserver leur estime d'eux-mêmes (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004; Galand, 2004).

Le concept de soi : le sentiment de compétence et l'estime de soi

Pour vouloir atteindre un but comme la poursuite des études, une personne doit estimer qu'elle possède les habiletés nécessaires pour y parvenir et voir l'intérêt d'atteindre l'objectif visé, ce que certains appellent le sentiment de compétence (Ryan et Deci, 2000). Chouinard *et al.* (2004) ajoutent qu'en plus des habiletés perçues dans un domaine précis, les élèves doivent avoir « la conviction de

pouvoir produire des réponses contingentes menant à la réussite des tâches scolaires » (p.144).

Le sentiment de compétence, lié à l'accomplissement d'une tâche spécifique se distingue de l'estime de soi, une impression plus générale. Cette dernière aurait moins d'influence sur l'engagement scolaire que ne l'a le sentiment de compétence et ses concepts apparentés (Jonson-Reid, Davis, Saunders, Williams et Williams, 2005; Saunders, Davis, Williams et Williams, 2004).

L'aliénation

Des chercheurs ont fait appel au concept d'aliénation (Galand, 2004; Mau, 1992) ou à des concepts apparentés, quoiqu'inverses, tels que l'*identification* (Honora, 2003; Voelk, 1996). Dans certains cas, l'utilisation de ces concepts a permis de proposer des modèles plus complets alors que souvent, les recherches sur le décrochage scolaire se sont limitées à établir des corrélations entre ce phénomène et des facteurs explicatifs (Galand, 2004).

Le sentiment d'aliénation conjugue plusieurs des idées centrales présentées précédemment. Utilisé dans le contexte scolaire, le concept d'aliénation serait, selon Mau (1992), composé des quatre dimensions suivantes :

- Sentiment d'impuissance (*Powerlessness*) : L'impression de ne pas être en mesure d'atteindre ses objectifs importants et de ne pas contrôler sa vie. Il s'agit par exemple de ne pas pouvoir influencer les politiques de l'école, sa trajectoire scolaire et ses performances scolaires. Les jeunes obtenant de faibles résultats scolaires ou entretenant de mauvaises relations avec les professeurs et les pairs seraient plus à risque d'éprouver ce sentiment.
- Manque de sens (*Meaninglessness*) : La difficulté à comprendre ou à percevoir les retombées des études sur sa vie et son avenir.
- Manque de légitimité (*Normlessness*) : La remise en question par l'élève de la légitimité des normes et règles en place ainsi que celle des représentants de l'école de prendre des décisions pour eux. Par exemple, les jeunes de milieux

socio-économiques plus faibles peuvent rejeter les normes d'un système scolaire qui valorise surtout les élèves performants, visant des études supérieures. Ces jeunes pourraient plutôt choisir de s'identifier aux valeurs de leur groupe d'amis.

- (*Social estrangement*) : Le manque d'intégration dans un cercle d'amis, de participation aux activités d'école, de représentants de l'école inspirants et peu de cours et travaux intéressants.

Plusieurs actions peuvent être prises en classe ou dans l'école en général pour favoriser l'engagement scolaire et la rétention à l'école. Pour Galand (2004), par exemple, entretenir des attentes élevées vis-à-vis de chaque élève, transformer les erreurs en occasion d'apprentissage et traiter les élèves en partenaires favorisent le développement d'une identité scolaire positive et soutiennent la motivation à apprendre. D'autres soulignent l'importance de présenter des justifications signifiantes à la réalisation de tâches scolaires et de faciliter l'établissement de liens entre les études et les projets d'avenir (Blanchard, Otis, Pelletier et Sharp, 2004; Vallerand *et al.*, 1997), notamment en offrant des modèles de réussite (Jonson-Reid *et al.*, 2005). Il importe également de proposer des activités d'apprentissage qui offrent des occasions de choix (Blanchard *et al.*, 2004; Galand, 2004; Vallerand *et al.*, 1997). Ces activités doivent présenter un certain défi (Galand, 2004; Ryan et Deci, 2000) et les jeunes doivent être encouragés et recevoir des commentaires (*feedback*) pour développer leur sentiment de compétence (Chouinard *et al.*, 2004; Ryan et Deci, 2000).

1.3 Les programmes de prévention et les activités parascolaires

Les facteurs associés au décrochage scolaire sont multiples et, loin de former un groupe homogène, les décrocheurs potentiels présentent des profils et des parcours différents (Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009). Des typologies de ces élèves ont été proposées afin d'identifier les élèves à risque pour trouver des solutions adaptées à chacun (Janosz, 1996). Ces typologies montrent par exemple que ce ne sont pas nécessairement des élèves au profil

difficile qui décrochent. On trouve des jeunes avec ou sans problème de comportements, qui présentent des notes dans la moyenne ou des échecs et qui proviennent de milieux défavorisés ou non. Dès les premières années du secondaire, des élèves à risque peuvent être identifiés et des actions entreprises (Archambault *et al.*, 2009).

Depuis plusieurs années, de nombreux programmes ont été mis sur pied pour prévenir le décrochage scolaire, certains s'adressant particulièrement aux élèves ou groupes d'élèves à risque. Selon Janosz et Deniger (2001), les rares études ayant porté sur les effets de ces programmes ont montré l'importance d'axer les efforts sur deux dimensions : a) l'amélioration du rendement scolaire et b) une meilleure intégration à l'école (relations avec les autres élèves et les professeurs, baisse des conduites inadaptées et sentiment d'appartenance). Ils rapportent que les programmes qui connaissent le plus de succès (baisse du taux de décrochage supérieur à 15 %) interviennent sur ces deux dimensions à la fois.

De son côté, Mahoney (2000) souligne que la difficulté des programmes de prévention traditionnels est qu'ils ciblent des comportements jugés adéquats ou fonctionnels par ceux qui les adoptent. Pour lui, « An alternative strategy (...) is not to focus upon an individual's presumed deficits, but to consider the individual's entire range of competencies and interests as the window for change (...) » (p.514). Il ajoute « Participation in school activities provides an opportunity for high-risk youth and similarly involved peers to form a positive connection with the school, its faculty, and values that may otherwise be unavailable » (p.514). De ce point de vue, les activités parascolaires peuvent, selon lui, avoir un apport précieux dans la prévention du décrochage scolaire et du développement de comportements antisociaux.

De nombreuses études ont d'ailleurs établi des liens entre la participation à des activités parascolaires telles que les activités sportives, artistiques et le conseil étudiant et différents facteurs associés au décrochage scolaire. La plupart du

temps, les chercheurs constatent des effets positifs aux activités parascolaires comme une meilleure estime de soi (Dotterer, McHale et Crouter, 2007), des opportunités d'apprentissage (Goupil et Pelchat, 2007; Wigan, 2008), les liens avec l'école (*connection*) (Browns, 1999, Browns et Evans, 2002; Finn, 1989) et la baisse du décrochage scolaire (Mahoney et Cairns, 1997). Ces activités contribuent également à un plus grand sentiment d'appartenance à l'école (Certo, Caulew et Chafin, 2003; Dotterer *et al.*, 2007) et le développement de liens positifs avec les pairs (Fredricks et Eccles, 2008; Wigan, 2008). À cet égard, Goupil et Pelchat (2007) dans leur évaluation de l'Antre-Classe ont montré que le programme avait contribué au sentiment d'appartenance en favorisant la création de liens positifs entre les jeunes et avec l'animateur du programme dans chaque école.

Des variations dans les effets peuvent être observées selon l'activité pratiquée (Brown, 1999) et les caractéristiques des élèves, par exemple entre les garçons et les filles (Dotterer *et al.*, 2007). Des études montrent que les activités proposées à l'extérieur de l'école (par exemple, les scouts et guides) auraient également des effets (Brown, 1999). Également, plus les élèves rapportent une participation importante dans les activités parascolaires, plus ils montrent des liens forts avec l'école selon Brown et Evans (2002). Des effets négatifs peuvent aussi être associés aux activités parascolaires (Fredricks et Eccles, 2008). Comme le soulignent Fredricks et Eccles (2008), les variations entre les résultats des différentes études peuvent être expliquées en partie par la diversité des concepts et des outils de mesure utilisés.

Selon leurs caractéristiques, tous les élèves ne participent toutefois pas également aux activités parascolaires. McNeal (1998) révèle que les élèves provenant de milieux socio-économiques plus défavorisés ou montrant davantage de difficultés sur le plan scolaire sont moins nombreux à participer aux activités parascolaires de façon générale. Il montre également qu'aucune différence n'est observée selon le sexe et l'origine ethnique des élèves et que, à

quelques exceptions près, les élèves pratiquent à peu près les mêmes activités qu'ils soient garçons ou filles ou de différentes origines.

Des auteurs soulignent que l'accès aux activités parascolaires peut dépendre par exemple du talent des élèves et de la performance académique, comme pour joindre une équipe sportive, ou de procédures électorales, comme pour être représentant au comité étudiant (Brown et Evans, 2002). Il peut également être difficile pour un élève de participer à une activité sportive s'il n'a pas fait partie de l'équipe dès la première année alors que le problème se pose moins pour une activité comme le journal étudiant (McNeal, 1998).

Comme cela va être présenté dans les paragraphes qui suivent, il y a convergence entre les facteurs associés au décrochage décrits dans la littérature et les caractéristiques du programme Antre-Classe tel que proposé en 2006-2007 bien qu'ils soient articulés et exprimés de façon différente.

1.4 Un modèle de la problématique

Dans chacune des quatre écoles de la commission scolaire de la Capitale où il est implanté, le programme Antre-Classe rend disponible un local où les élèves peuvent se rendre. Ce local se veut un milieu de vie dans l'école et vise notamment à développer chez les élèves un sentiment d'appartenance et des compétences sociales ainsi qu'à mieux leur faire connaître leur milieu et ses ressources. Il est ouvert sur l'heure du dîner, pendant les pauses et, selon les écoles, le matin ou le soir. Le programme s'adresse aux élèves de première et deuxième secondaires ainsi qu'aux classes *Autres*.

Il est clair que la réussite scolaire ne repose pas seulement sur la dimension académique mais également sur une bonne intégration sociale à l'école. Ainsi, des facteurs comme le sentiment d'appartenance (Voelk, 1996), la valorisation de l'école et de ses retombées (Daniels et Arapostathis, 2005) ainsi que la

possibilité pour les élèves de faire des choix concernant leur scolarité (Vallerand *et al.*, 1997) favorisent la réussite scolaire. Le sentiment d'être capable de réussir influe également (Chouinard *et al.*, 2004). Les élèves qui se désintéressent de l'école présentent souvent des comportements indésirables comme des absences non-motivées et moins de temps accordé à l'étude et aux devoirs. Ces trois composantes, soient l'attitude face à l'école, le sentiment de compétence et les comportements adoptés, s'influencent entre elles. Prises ensemble, elles permettent de mesurer l'engagement des élèves par rapport à l'école (Archambault *et al.*, 2009).

Les professeurs jouent un rôle important auprès des élèves mais d'autres acteurs peuvent aussi avoir une influence : des intervenants de l'école (administrateurs scolaires, animateurs, etc.), les pairs, la famille et la communauté environnante. Des programmes de prévention considérés comme donnant de bons résultats visent d'ailleurs à impliquer les familles et à créer des ponts entre l'école et la communauté. Cela permet notamment d'aider les jeunes à connaître le milieu de l'emploi et à donner du sens à leur apprentissage scolaire (Janosz et Deniger, 2001).

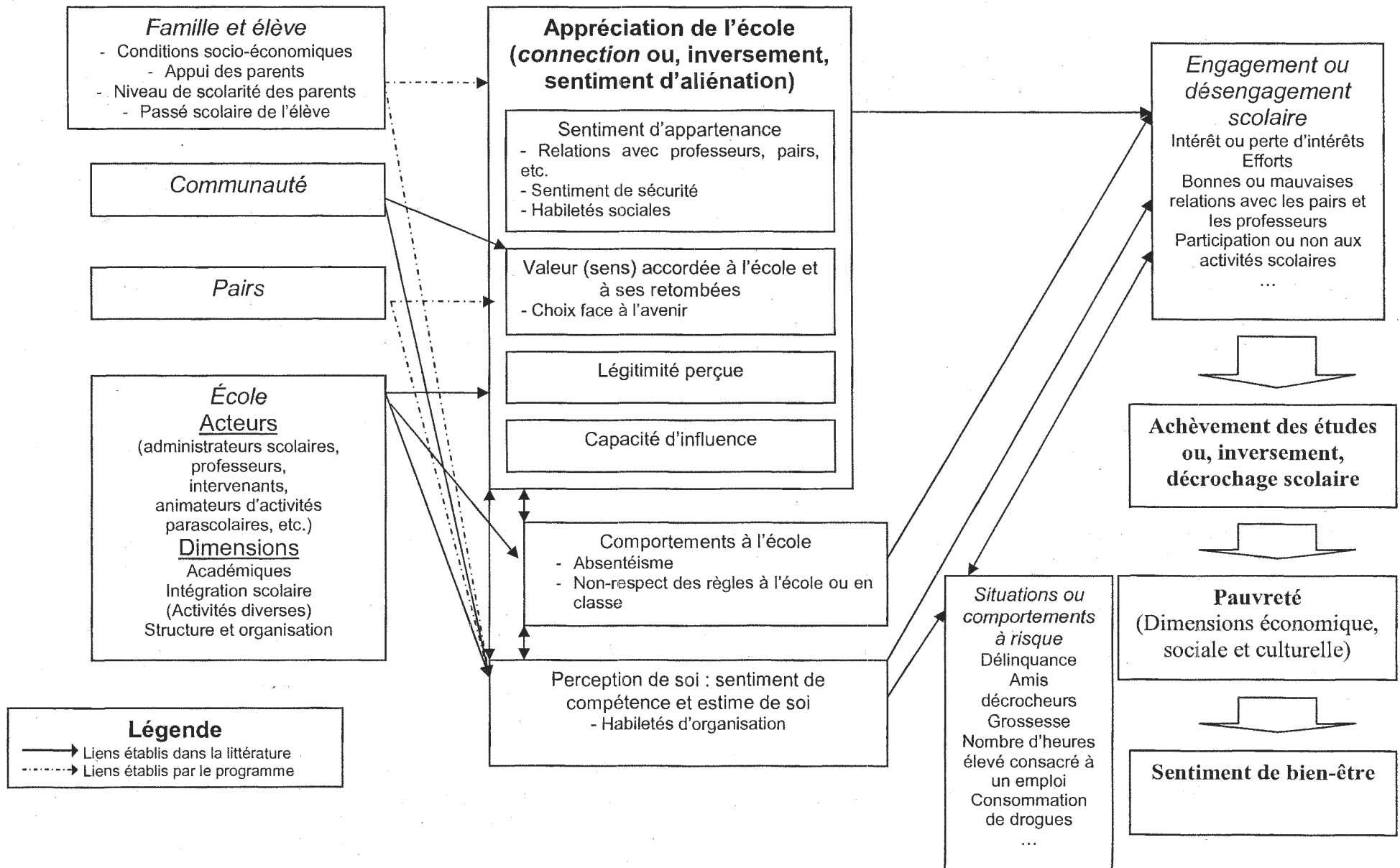
L'Antre-Classe est une des nombreuses activités parascolaires offertes à l'école. Plusieurs études ont démontré que les activités parascolaires, de tout type (sportives, artistiques, etc.), ont des effets sur des facteurs qui favorisent la rétention des élèves à l'école (Brown, 1999; Dotterer *et al.*, 2007; Mahoney, 2000). Elles peuvent également contribuer à les protéger de comportements ou situations à risque (Mahoney, 2000; Mahoney et Cairns, 1997).

En s'inspirant de la recension des écrits, particulièrement des modèles de Mau (1992) et de Brown (1999), et en considérant les éléments principaux du programme *Antre-Classe*, il nous a été possible de schématiser le processus qui mène à la poursuite et à l'achèvement des études. De façon générale, un modèle de la problématique est utile pour identifier des variables intermédiaires sur

lesquelles il est plus facile d'agir directement pour influencer la variable dépendante, dans ce cas ci, la diminution du décrochage scolaire. Le modèle est présenté à la page suivante⁸.

⁸ En plus de l'école, des corrélations ont été établies entre les caractéristiques des milieux familial et socioéconomique des jeunes ainsi que les pairs et le décrochage scolaire. Toutefois, les concepts d'aliénation ou de *connection* n'ont pas été utilisés dans les études consultées à ce sujet. Aussi, dans le modèle de la problématique présenté à la page suivante, des flèches en pointillés sont utilisées pour montrer les liens entre la famille et les pairs, et ces concepts.

Figure 1. Modèle de la problématique



1.5 L'historique du programme

Les origines de l'Antre-Classe remontent au début des années 2000. À cette époque, l'équipe jeunesse du CLSC Basse-Ville éprouve des difficultés à rejoindre les élèves. De leur côté, les intervenants cliniques présents dans les écoles et les CLSC constatent que les élèves rencontrés sur une base individuelle font part de difficultés de même nature (par exemple, difficultés à se faire des amis, image corporelle). Il apparaît également clair que le taux de décrochage élevé dans certaines écoles est lié à d'autres problèmes sociaux comme la pauvreté. L'idée pointe alors de trouver une façon de répondre collectivement aux besoins et aux questionnements des élèves, tout en favorisant leurs liens avec l'école. Une approche communautaire prenant place à l'intérieur de l'école est retenue. L'équipe *Jeunes en action*, formée d'intervenants du CLSC Basse-Ville (deux travailleurs sociaux, un médecin, un organisateur communautaire et une infirmière) et animée par un organisateur communautaire du même CLSC, élabore le programme Antre-Classe.

Deux éléments centraux se dégagent des travaux de l'équipe. D'abord, elle retient l'idée de proposer une réponse collective à des besoins individuels par la mise en place d'un milieu de vie à l'intérieur des murs de l'école. Ensuite, elle estime important de cibler en priorité les élèves de première et deuxième secondaires. Ces réflexions font l'objet de discussions et d'un remue-méninges avec la direction de l'école Cardinal-Roy. La maison de jeunes *L'Ouvre-boîte (OBQ)* participe également aux échanges et un *focus group* est organisé pour connaître l'opinion des jeunes. L'exercice permet de valider et d'enrichir le projet initial. Ce moment est également marqué par le début d'une participation plus active des représentants de l'école au projet.

Ces efforts permettront le démarrage de l'Antre-Classe à l'école Cardinal-Roy en janvier 2002 puis à Vanier en 2003, à Notre-Dame-de-Roc-Amadour en 2004 et à Joseph-François-Perrault en 2005. Selon le ministère de l'Éducation du Loisir.

et du Sport, ces quatre écoles présentent alors des indices de défavorisation élevés⁹. Elles regroupent donc des jeunes qui présentent des facteurs de risque pour le décrochage scolaire. Le Tableau 1 présente ces indices pour l'année 2006-2007.

Tableau 1. Indices de défavorisation des écoles ayant un local Antre-Classe (2006-2007)

École	Indice du seuil de faible revenu (SFR) ¹⁰	Rang décile (SFR)	Indice de milieu socio-économique (IMSE) ¹¹	Rang décile ¹² (IMSE)
Cardinal-Roy	34,67	9	18,53	7
Vanier	46,06	10	26,59	10
Roc-Amadour	45,99	10	22,39	9
Perrault	41,04	10	18,77	7

1.6 La description du programme Antre-Classe

La description de l'Antre-Classe est effectuée ici selon une démarche en 12 étapes présentée par Marceau, Otis et Simard (1992). L'évaluation du programme dans le cadre de ce mémoire s'est concentrée sur les neuf premières d'entre elles soit, la raison d'être du programme, ses cibles, ses

⁹ Le ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport calcule et utilise deux indices de défavorisation pour les écoles primaires et secondaires soit l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE) (MELS, 2005).

¹⁰ L'indice du seuil de faible revenu (SFR) mesure la proportion de familles vivant près ou sous le seuil de faible revenu. La formule pour le calculer est la suivante :

$$SFR = [(B \times 20\%) + C] / (A + B + C)$$
 où A est le nombre de familles dont le revenu est égal ou supérieur à 1,33 fois le seuil de faible revenu, B est le nombre de familles entre le seuil de faible revenu et 1,33 fois le seuil de faible revenu et C est le nombre de familles sous le seuil de faible revenu (MELS, 2005).

¹¹ L'indice de milieu socio-économique (IMSE) utilise la proportion de mères sous-scolarisées et la proportion de parents inactifs sur le marché du travail. La sous-scolarisation des mères est calculée en faisant le rapport du nombre de mères n'ayant pas de diplôme d'études secondaires sur le nombre total de mères. L'inactivité parentale se mesure par la formule suivante :
$$\text{Inactivité parentale} = (Y + Z) / (X + Y + Z)$$
 où X équivaut à avoir au moins un parent en emploi, Y à n'avoir aucun parent en emploi et au moins un à la recherche d'un emploi et Z à avoir des parents inactifs. Pour le calcul de l'IMSE, la proportion de mères sous-scolarisées est ramenée au deux tiers et celle de l'inactivité parentale est ramenée au tiers. Ces deux résultats sont additionnés pour donner l'IMSE. (MELS, 2005)

¹² Le rang décile renvoie à la position des écoles quant à leur IMSE sur une échelle de 1 à 10, allant du plus favorisé au plus défavorisé.

objectifs, la nature de l'intervention, les ressources allouées, le processus de production, les extrants et surtout, les effets. Les premières étapes sont présentées dans cette section. La partie sur les effets repose sur l'analyse des données recueillies auprès des élèves par l'entremise d'un questionnaire et est présentée au chapitre 3 du mémoire. L'atteinte des objectifs (E9) est présentée au moment de la discussion. Les trois dernières étapes de la démarche proposées par les auteurs, soit le rendement des ressources, le rendement relatif et la valeur du programme ne seront pas abordées.

La raison d'être de l'Antre-Classe

Identifier la raison d'être d'un programme consiste à s'interroger sur le problème à l'origine de l'intervention. Par ses différentes activités, l'Antre-Classe visait, en 2006-2007, le décrochage scolaire, un phénomène qui a été bien défini dans les sections 1.2 et 1.3 du présent chapitre.

Les cibles visées par le programme

Établir les cibles d'un programme consiste à définir les situations faisant directement l'objet de l'intervention, celles dont on cherche à modifier l'état par la mise en place du programme. Les cibles qui peuvent être associées aux objectifs du programme Antre-Classe sont contenues dans le modèle de l'intervention présenté à la page suivante (Figure 2). Elles y sont identifiées par des chiffres. Il en est de même dans les paragraphes ci-dessous et la section portant sur les objectifs.

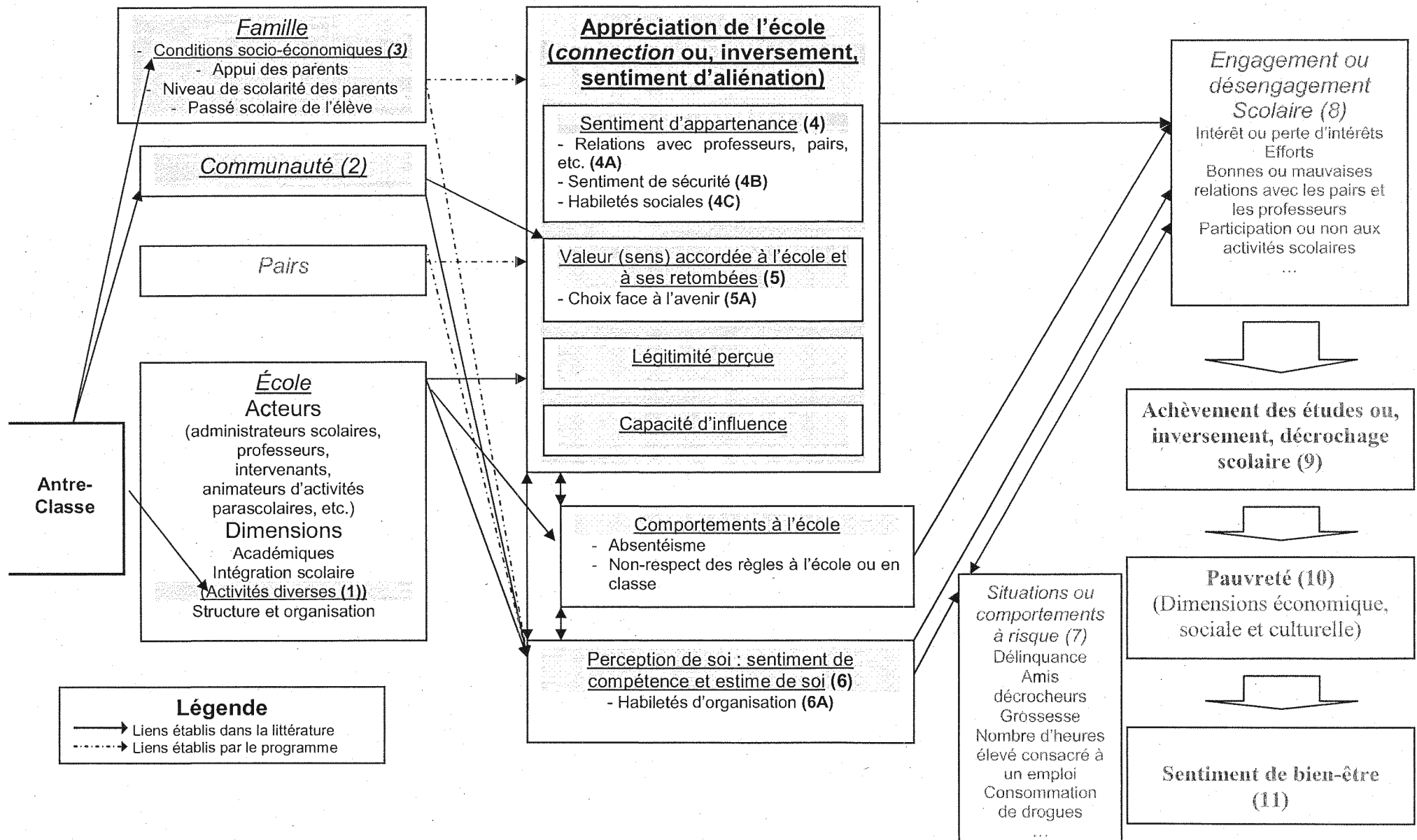
En offrant dans l'école un milieu de vie qui prend la forme du local Antre-Classe, le programme vise, pour reprendre l'expression de Janosz et Deniger (2001), l'intégration sociale des élèves. Pour ce faire, le programme met à la disposition des élèves un local où sont offertes diverses d'activités (1). Le programme Antre-Classe se penche également sur les liens entre l'école et la communauté (2) ainsi que sur les conditions socio-économiques des élèves (3). En effet, les

activités sont organisées de façon à ce que tous les jeunes intéressés, quelles que soient leurs conditions socio-économiques, puissent y participer.

En aval dans la chaîne causale, se trouvent le sentiment d'appartenance (4), favorisé par la création de liens entre les jeunes et avec les adultes (4A), la valeur donnée à l'école et à ses retombées (5) ainsi que la perception de soi (6) (sentiment de compétence et estime de soi). En transmettant de l'information pertinente et en fournissant aux élèves des moyens d'affirmer leurs choix, l'Antre-Classe peut les aider à prendre des décisions face à l'avenir et à éviter des situations ou des comportements à risque (7). Outre les cibles intermédiaires, le modèle présente les cibles ultimes que sont l'engagement scolaire (8) (ou inversement, le désengagement scolaire), le décrochage scolaire (9) (ou inversement, l'achèvement des études), la pauvreté (10) et le sentiment de bien-être (11).

Il n'a pas été possible de réaliser des mesures sur les cibles ultimes du programme, comme le décrochage scolaire. L'évaluation a plutôt porté sur plusieurs des cibles intermédiaires du programme. Elles sont en caractère noir, marquées par une trame grise et sont soulignées. Les autres sont en caractère gris.

Figure 2. Modèle de l'intervention



Les objectifs présentés dans le programme

Les objectifs et sous-objectifs tels que décrits dans le programme Antre-Classe sont nombreux. Les paragraphes qui suivent présentent, pour chaque objectif, les sous-objectifs qui lui sont associés¹³ en les mettant en lien avec les éléments du modèle de l'intervention avec lesquels ils coïncident.

Objectif 1 : Développer, dans l'école, un milieu de vie favorisant le bien-être

Il s'agit probablement de l'un des objectifs les plus importants puisque le développement d'un milieu de vie (1) dans l'école agit comme un levier pour l'atteinte des autres objectifs. Il est souhaité que les jeunes développent un sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe (4), qu'ils s'y sentent en sécurité (4B) et que le climat dans le local et les activités proposées leur permettent de développer une meilleure estime d'eux-mêmes (6).

Objectif 2 : Stimuler la création de liens positifs

L'Antre-Classe vise à aider les élèves à créer trois types de liens. D'abord avec les pairs et l'animateur(trice) de l'Antre-Classe (4A). Le développement de liens avec d'autres adultes, ceux de l'école (4A) et de la communauté (2), permet notamment aux jeunes de trouver des personnes capables de les aider dans leur cheminement scolaire et plus généralement dans leur vie. Les liens entre les élèves et avec les adultes de l'école contribuent aussi à développer un sentiment d'appartenance à l'école.

Objectif 3 : Favoriser le développement d'habiletés sociales et d'organisation

Le développement d'habiletés sociales (4C) et d'organisation (6A), comme la résolution de conflits, les habiletés de communication, le travail d'équipe et les habiletés d'organisation d'activités est susceptible d'aider les jeunes à prendre leur place dans l'école. Le développement d'habiletés artistiques peut contribuer

¹³ Un schéma des objectifs et sous-objectifs de l'Antre-Classe est présenté à l'Annexe 1.

à développer l'estime de soi chez les élèves et à trouver des projets auxquels donner un sens (5A).

Objectif 4 : Sensibiliser à l'adoption de choix de vie sains

Le programme veut sensibiliser les élèves à des comportements sexuels sains et des comportements sains pour la santé, contribuant ainsi à les prémunir de comportements à risque (7). La prise de décisions concernant l'avenir (5A) peut aider les jeunes à se raccrocher à l'école en donnant un sens à ses retombées. L'adoption de comportements sains pour l'environnement est davantage liée à l'implication dans l'école.

Objectif 5 : Réduire les inégalités économiques et socioculturelles

Les écoles où se déroule le programme Antre-Classe sont situées dans des quartiers qui accusent des taux de défavorisation élevés. Le fonctionnement du programme permet d'assurer que tous les jeunes, même ceux en situation de pauvreté (3), puissent participer aux activités proposées dont les activités culturelles, plus souvent délaissées dans les milieux défavorisés. Une attention est aussi accordée pour faire découvrir aux jeunes les ressources du milieu (2).

La nature de l'intervention

Au Québec, plusieurs réflexions portent sur les façons de lutter contre le décrochage scolaire. Depuis plus de 30 ans, différentes politiques mises en place dans le domaine de l'éducation cherchent particulièrement à intervenir sur l'inégalité des chances en éducation en mettant l'accent sur les interventions en milieux défavorisés (Deniger et Roy, 2003). La stratégie *Agir autrement* mise en place en 2002 et qui a financé, en partie, le programme Antre-Classe en est un exemple. Visant plus de 100 000 élèves en milieu défavorisé, le gouvernement du Québec a investi 25 millions de dollars sur cinq ans, un montant partagé entre 200 écoles. L'objectif de la stratégie était d'encourager la mise en place de mesures favorisant la réussite scolaire des élèves.

L'allocation de fonds ou de subventions de ce type permet à l'État de favoriser la réalisation au niveau administratif, d'actions recherchées. Dans ce cas précis, il permet le développement et le maintien d'initiatives qui répondent aux besoins spécifiques de chaque école tout en s'inscrivant dans les grandes orientations gouvernementales. De plus, dans le cadre de l'Antre-Classe, le CSSS contribue activement au programme par une implication directe des organisateurs communautaires qui assurent le suivi du dossier et l'appui aux animateurs.

Les ressources allouées (intrants)

En 2006-2007, comme depuis le début du programme, l'Antre-Classe a bénéficié d'un soutien financier des écoles, ces dernières s'étant engagées à assumer environ la moitié du budget. Le financement non récurrent nécessite des démarches à chaque année pour assurer la poursuite du programme. Le montage financier est complété par diverses sources gouvernementales et de la communauté (par exemple, les Caisses populaires Desjardins, la Fondation Saison Nouvelle, le Centre Solidarité Jeunesse et l'Agence de santé et de services sociaux). Pour l'année 2006-2007, le financement total pour les quatre Antre-Classe s'élevait à 114 680 \$.

De plus, chaque école met un local à la disposition des élèves. Des ressources externes sont aussi amenées à s'impliquer dans le projet, soit en tant que membres de comités aviseurs¹⁴ ou pour animer des ateliers ou activités auprès des jeunes. Il s'agit de membres de l'école ou de la communauté.

Le processus de production

Les activités de production réfèrent à la façon dont les intrants sont organisés pour produire les extrants (ici, les activités et les temps libres à l'Antre-Classe).

¹⁴ Un « comité aviseur » est mis sur pied dans chaque école. Ce comité exerce un rôle conseil et a pour mandat d'assurer le suivi et le bon déroulement des orientations et activités de l'Antre-Classe. Il est composé de représentants de l'école (ex. direction et enseignant), de la communauté (ex. maison de jeunes) et du Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capital (ex. organisateur communautaire et infirmière) ainsi que de l'animateur de l'Antre-Classe. L'expression « comité consultatif » est également utilisée.

Contrairement à bien d'autres programmes de prévention et activités parascolaires, les jeunes sont libres de participer ou non à l'Antre-Classe, à la fréquence qui leur convient. Il n'existe pas de processus de sélection ni d'inscription.

Le programme consiste à mettre à la disposition des élèves un local qu'ils peuvent aménager et occuper. Dès la rentrée scolaire, le local est ouvert aux élèves de première et deuxième secondaires ainsi que des classes *Autres* de niveaux I et II. Sauf exception, il est ouvert le midi et pendant les pauses¹⁵. Dans certaines écoles, il est aussi possible de s'y rendre le matin et le soir. L'horaire est adapté à chaque école, en fonction des projets et des besoins des élèves. Par exemple, dans certaines écoles, les élèves ne fréquentent pas l'Antre-Classe le matin alors que dans une autre, le local est ouvert plusieurs fois par semaine pour offrir le petit déjeuner.

Un animateur est présent en permanence au local pendant les heures d'ouverture. Il organise et anime les activités qui ont lieu à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Des organismes de la communauté y contribuent occasionnellement. Des périodes libres sont aussi offertes à l'Antre-Classe. De plus, les élèves peuvent participer aux orientations générales de l'Antre-Classe par l'Assemblée des jeunes et à l'organisation d'activités précises en s'impliquant dans des comités. Les activités au local prennent fin la première semaine de juin, soit environ deux semaines avant la fin des classes.

L'horaire, comme d'autres aspects du fonctionnement de l'Antre-Classe, est établi par l'animateur et est soumis au comité aviseur pour être entériné. Des rencontres bimensuelles, regroupant les animateurs et les organisateurs communautaires se tiennent également. Une approche et des objectifs communs

¹⁵ Dans certaines écoles, les animateurs préfèrent discuter avec les élèves dans les corridors à proximité du local.

assurent une uniformité entre les différents Antre-Classe mais chacun demeure fortement teintée par la réalité de l'école et les besoins et demandes des élèves.

Les extrants (outputs)

Les extrants font référence à ce qui est produit par le programme. Pour l'Antre-Classe, il s'agit des activités proposées aux jeunes. Ces activités sont diversifiées tant dans leur forme que dans les sujets abordés¹⁶ et des intervenants de la communauté ou de l'école y contribuent quelquefois.

Certaines activités ne se tiennent qu'une seule fois (présentation d'un atelier) mais d'autres se répètent à l'occasion (improvisation) ou exigent des jeunes qu'ils s'impliquent sur une période de plusieurs semaines (participation à un comité organisateur). Des activités sont aussi réservées à une partie des élèves comme les midi-filles et les midi-gars. À l'occasion, des activités-récompenses servent à souligner la réussite d'un participant à une activité ou l'implication d'élèves dans le local (par exemple, ménage). Un système de points existe à cet effet dans certains Antre-Classe.

Selon les besoins des élèves, les activités sont proposées plus ou moins fréquemment à l'Antre-Classe. Pour l'ensemble des écoles, en moyenne, 2,8 activités sont organisées par semaine le midi et 1,5 activité le soir. Le midi, une moyenne de 11,5 élèves y participent. Le soir, ils sont en moyenne 5,8 élèves (Goupil et Pelchat, 2007, p.29). S'ajoutent aux activités, des interventions informelles de l'animateur auprès des élèves, l'offre de service (petits déjeuners par exemple) et des périodes de temps libres. Dans ce dernier cas, les élèves sont par exemple libres de discuter entre eux ou de jouer à des jeux de société, aux cartes ou au ping pong.

¹⁶ L'évaluation réalisée par le CSSS de la Vieille-Capitale a permis de dresser une liste d'activités réalisées (voir Annexe 2).

Les pages qui précèdent rappellent que les facteurs associés au décrochage scolaire sont variés et reposent souvent sur la relation entre les élèves et l'école. Plusieurs études concluent à l'influence de la participation aux activités parascolaires sur le développement d'une meilleure intégration à l'école (Mahoney, 2000; Brown, 1999). L'Antre-Classe, un programme de prévention du décrochage scolaire mis en place dans quatre écoles de la région de Québec, est un exemple particulier d'activités parascolaires. À partir de la démarche proposée par Marceau *et al.* (1992), plusieurs aspects de l'Antre-Classe ont été décrits.

1.7 Les questions de recherche

Ce qui précède nous amène à poser deux principales questions de recherche. La principale question de recherche s'énonce ainsi : *Est-ce que les élèves ayant bénéficié du programme l'Antre-Classe présentent les mêmes caractéristiques que les autres élèves relativement à différents facteurs associés au décrochage scolaire? Plus précisément, et cela représente autant de sous-questions auxquelles le mémoire tente de répondre, des différences sont-elles observées relativement aux facteurs suivants : 1) le passé scolaire 2) l'appréciation de l'école 3) les comportements à l'école 4) l'appui des parents et 5) la motivation.*

Cette évaluation vise également à répondre à une deuxième question de recherche à savoir : *Quels sont les effets perçus du programme par les jeunes y ayant participé?* Le chapitre suivant expose la méthodologie qui a permis d'évaluer ces effets.

Chapitre 2. Méthodologie

L'évaluation de l'Antre-Classe repose sur l'analyse des réponses à un questionnaire distribué à la fin de l'année scolaire 2006-2007 aux élèves de première et deuxième secondaires ainsi que des classes *Autres* des quatre écoles secondaires ciblées par le programme. Les résultats sont comparés en fonction de la fréquentation à l'Antre-Classe, tout en tenant compte de la participation à d'autres activités parascolaires. Ce chapitre permet d'exposer brièvement le choix du devis et la constitution des groupes expérimentaux et contrôles. La procédure utilisée pour l'administration du questionnaire et le contenu de ce dernier sont ensuite présentés. Ils sont suivis d'un portrait de l'échantillon.

2.1 Le devis de recherche

Afin de répondre à la première question de recherche, quatre groupes d'élèves ont été définis en fonction de la participation à l'Antre-Classe et de l'implication dans d'autres activités parascolaires. Ainsi, les élèves qui ont bénéficié du programme ont pu être comparés à des groupes témoins. La mesure des effets n'a toutefois pu être prise qu'après la participation au programme. Le devis retenu pour l'évaluation est donc un devis pré-expérimental (Campbell et Stanley, 1963).

La formation de quatre groupes d'élèves a permis de tenir compte de l'influence de la participation à d'autres activités parascolaires que l'Antre-Classe. Ces groupes sont les suivants:

Groupes contrôles

- les élèves ne participant à aucune activité parascolaire (19,8 % de l'échantillon)
- les élèves participant seulement à des activités parascolaires autres que l'Antre-Classe (33,2 %)

Groupes expérimentaux

- les élèves participant seulement à l'Antre-Classe (15,9 %)
- les élèves participant à la fois à l'Antre-Classe et à d'autres activités parascolaires (31,1 %)

Figure 3. Devis pré-expérimental : test avec groupe contrôle

	Ex ante	Exposition	Ex post
Groupe contrôle (C)			0 ₁
Groupe expérimental (E)		X	0 ₁

X = Intervention du programme

0₁ = Mesure autour du 1^{er} juin 2007

Un portrait des élèves fréquentant l'Antre-Classe a donc été dressé. Plus précisément, l'exercice a permis de vérifier si la participation ou non à l'Antre-Classe et autres activités parascolaires différait selon des variables indépendantes (sexe, niveau scolaire et passé scolaire). Il a également servi à examiner l'existence de différences entre les groupes qui ont pu subir l'influence de la participation à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires pour certaines variables¹⁷. Pour cette analyse, l'année scolaire 2006-2007 a été prise en compte parce qu'elle était plus présente à la mémoire des élèves lors de l'administration du questionnaire. Par ailleurs, ce type d'analyse ne permet pas d'établir de liens de causalité entre les variables.

Pour la question de recherche portant sur les effets perçus du programme, des tests statistiques ont servi à vérifier si les perceptions variaient selon le sexe, le niveau scolaire, le passé scolaire et la fréquence de participation à l'Antre-Classe et à ses activités.

L'analyse des données a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS. Par le biais de tests statistiques, plus précisément le khi-carré, le test t, l'analyse de variance et

¹⁷ Bien que l'appui des parents se situe complètement en amont dans le modèle causal de la problématique, la perception qu'en ont les élèves a été considérée comme pouvant être influencée par la participation aux activités parascolaires (Antre-Classe et autres) et non une variable indépendante.

le modèle linéaire général, il a été possible de vérifier l'existence de différences significatives entre les élèves des groupes contrôles et expérimentaux.

2.2 La procédure

Avec l'accord de la direction de chacune des écoles, les animateurs de l'Antre-Classe se sont chargés de la distribution du questionnaire auprès des élèves. Cette étape s'est déroulée sur une période de quelques semaines, à la fin du mois de mai et au début du mois de juin 2007. Les élèves ont répondu au questionnaire en classe pour le remettre immédiatement au responsable.

Le questionnaire ne comprenait pas de données nominales qui auraient pu permettre d'identifier les élèves. L'anonymat des répondants a ainsi été préservé. Il a été précisé sur le questionnaire que les réponses demeureraient confidentielles et que l'élève avait le droit de ne pas répondre au questionnaire. Il n'était pas possible de demander l'autorisation aux parents mais il a été précisé aux élèves de ne pas inscrire leur nom sur le questionnaire afin de préserver leur anonymat. Les données ont été conservées dans un classeur sous clé. La démarche d'évaluation a été approuvée par le comité d'éthique de l'École nationale d'administration publique ainsi que par celui du CSSS de la Vieille-Capitale.

Quelques élèves ont indiqué préférer ne pas répondre au questionnaire mais au total, 688 questionnaires ont été remplis. Ainsi, 69 % des 996 élèves inscrits¹⁸ en première et deuxième secondaires et dans les classes *Autres* y ont répondu. Plus précisément, ce taux de réponse était de 78 % pour Cardinal-Roy, 81 % pour Vanier, 55 % pour Roc-Amadour et 77 % pour Perrault.

Des 688 questionnaires, 47 ont été retirés avant l'analyse parce qu'ils comptaient trop de données manquantes ou incohérentes ou parce qu'ils ne permettaient

¹⁸ Données en début d'année scolaire 2006-2007, fournies par les écoles.

pas de vérifier si l'élève avait fréquenté l'Antre-Classe. C'est donc l'analyse des résultats provenant d'un échantillon de 641 questionnaires qui est présentée ici. Ont été retenus pour l'analyse, un total de 124 provenant de l'école Cardinal-Roy (19,3 % de l'échantillon), 134 de l'école Vanier (20,9 % de l'échantillon), 203 de l'école Roc-Amadour (31,7 % de l'échantillon) et 180 de l'école Perrault (28,1 % de l'échantillon).

Il importe de souligner qu'à l'école Roc-Amadour, le questionnaire n'a pas été distribué dans toutes les classes comme ce fut le cas pour les trois autres écoles. Outre cette exception, l'ensemble des élèves à qui s'adresse le programme a été contacté.

2.3 La description du questionnaire

Le questionnaire (Annexe 3) a été élaboré pour permettre de caractériser les élèves en fonction de variables socio-démographiques générales (sexe et niveau scolaire) (section 1 du questionnaire) et de facteurs associés au décrochage scolaire présentés dans la recension des écrits et le modèle causal (sections 1, 2 et 3). Le questionnaire comporte également des questions sur la participation à l'Antre-Classe et à d'autres activités parascolaires (sections 4, 5 et 7) afin d'être en mesure de comparer les élèves en fonction de celle-ci. Il traite aussi de la perception des retombées de l'Antre-Classe par les élèves y ayant participé (section 6). Une dernière partie porte sur les raisons pour lesquelles les élèves ne vont pas ou ne vont plus à l'Antre-Classe (section 8). Cette section n'a pas fait l'objet d'une analyse dans le cadre de ce mémoire.

Des énoncés du questionnaire s'inspirent des échelles de mesure trouvés dans la littérature. D'autres, soit pour les questions qui portent sur la participation à l'Antre-Classe et la perception des retombées par les élèves, ont été développés à partir des propos recueillis auprès des élèves dans le cadre de l'évaluation réalisée par le CSSS de la Vieille-Capitale (Goupil et Pelchat, 2007).

Lors de l'élaboration du questionnaire, les commentaires des animateurs et des responsables de l'Antre-Classe ont permis de vérifier la pertinence des questions et leur formulation. De plus, un pré-test effectué auprès d'une dizaine d'élèves des écoles Roc-Amadour et Perrault a servi à établir la durée nécessaire pour remplir le questionnaire et à obtenir les commentaires des élèves. Quelques ajustements au questionnaire ont été apportés à la suite de cet exercice.

Les variables et leurs mesures sont les suivantes :

- Les variables sociodémographiques, *âge*, *sexe*, *école* et *niveau scolaire* ont fait l'objet de questions directes.
- La *participation à l'Antre-Classe* et la *participation à d'autres activités parascolaires* ont fait l'objet de questions directes (cotées 1 pour oui et 0 pour non). Les réponses concernant la *fréquence de participation à l'Antre-Classe* étaient 1 « Moins d'une fois par semaine », 2 « Une à quelques fois par semaine », 3. « Tous les jours ». D'autres questions permettaient de préciser la *fréquence de participation à certaines activités* de l'Antre-Classe comme les midis-libres et les comités (cotées 1 pour « Jamais », 2 pour « À l'occasion » et 3 pour « Souvent »).

Huit variables liées au décrochage scolaire ont été retenues.

- Le passé scolaire se divise en deux variables : a) le *redoublement d'une année scolaire au primaire ou au secondaire* et b) *l'échec d'un cours au secondaire* sans recommencer l'année (cotées 1 pour oui et 0 pour non).
- La perception de *l'appui des parents* comprend 4 énoncés qui réfèrent à l'importance accordée par les parents à la réussite à l'école, l'aide qu'ils peuvent apporter en cas de difficultés dans des cours ou avec les autres personnes (personnel et élèves) ainsi que l'intérêt que portent les parents à ce qui se passe à l'école. Les réponses vont de 1 « Tout à fait en désaccord » à 4 « Tout à fait

d'accord ». Une moyenne des scores a été calculée. (Alpha de Cronbach = 0,69).

- La *motivation* comporte 2 énoncés qui réfèrent à l'importance pour les élèves d'avoir de bonnes notes et de terminer le secondaire. Les réponses vont de 1 « Tout à fait en désaccord » à 4 « Tout à fait d'accord ». Une moyenne des scores a été calculée (Alpha de Cronbach = 0,61).

- Les comportements à l'école concernent 3 variables : l'*absentéisme*, l'*expulsion d'un cours* et la *suspension de l'école* pour quelques jours (cotées 1 pour « Jamais », 2 pour « 1 à 3 fois » et 3 pour « 4 fois et plus »).

- L'*appréciation de l'école* repose sur le questionnaire de Brown (1999) dont les énoncés ont été traduits. Elle comprend : a) le sentiment d'appartenance (par exemple, « Je me sens vraiment à ma place à l'école ») (4 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,66), b) la valeur accordée à l'école (par exemple, « Ce que j'apprends à l'école peut m'aider ou m'être utile en dehors de l'école ») (4 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,71); c) la légitimité perçue (par exemple, « Les règles de l'école sont justes (équitables) ») (4 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,67) et d) la capacité d'influence (par exemple, « J'ai souvent l'occasion de prendre des décisions sur ce qui se passe dans mon école ») (4 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,74). Les réponses vont de 1 « Tout à fait en désaccord » à 4 « Tout à fait d'accord ». Une moyenne des scores a été calculée pour chacun des 4 éléments de la variable.

La perception des élèves touche 12 variables. Cinq concernent directement la relation des élèves avec l'Antre-Classe : le *sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe* (par exemple, « À l'Antre-Classe, je me sens en confiance avec les autres jeunes ») (4 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,79), la *légitimité perçue de l'Antre-Classe* (« Les règlements sont justes à l'Antre-Classe ») (1 énoncé), la *capacité d'influence* (« À l'Antre-Classe, je peux prendre des décisions sur ce qui

s'y passe et sur les activités qui sont organisées ») (1 énoncé), le *sentiment de sécurité* (« Je me sens en sécurité à l'Antre-Classe ») (1 énoncé) et la *perception de soi à l'Antre-Classe* (« Je suis maintenant plus à l'aise de m'exprimer devant les autres jeunes de l'Antre-Classe ») (1 énoncé). Les sept autres variables portent sur les effets de l'Antre-Classe dans d'autres sphères : le *sentiment d'appartenance à l'école* (par exemple, « L'Antre-Classe m'a aidé à gérer des conflits avec des professeurs ou à avoir de meilleures relations avec eux ») (2 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,77), la *perception de soi* (par exemple, « L'Antre-Classe m'a permis d'être plus à l'aise de poser mes questions ou de m'exprimer en public dans la classe ») (4 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,85), la *valeur accordée à l'école et à ses retombées* (« L'Antre-Classe m'a permis de réfléchir à ce que je voulais faire (ou ne pas faire) comme emploi plus tard ou comme études ») (1 énoncé), la *connaissance des ressources* (par exemple, « Grâce à l'Antre-Classe, je connais mieux les ressources de l'école ») (2 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,83), l'*attitude à l'école* (« L'Antre-Classe m'a aidé à avoir une meilleure attitude à l'école » (exemples : être plus calme, plus attentif, plus disciplinée, plus studieux, etc.)) (1 énoncé), les *choix sains* (« À l'Antre-Classe, j'ai appris des choses sur la santé et la sexualité qui m'ont servi ou que j'ai utilisées pour aider quelqu'un d'autre ») (2 énoncés; Alpha de Cronbach = 0,83) et l'*accès aux activités* (« L'Antre-Classe m'a permis de faire des activités auxquelles je n'ai pas ou peu accès autrement » (exemples : camp, cinéma, bibliothèque, Ligue d'improvisation, Orchestre symphonique de Québec, etc.)) (1 énoncé). Les réponses vont de 1 « Tout à fait en désaccord » à 4 « Tout à fait d'accord ». Une moyenne des scores a été calculée pour chacune des variables.

La liste des variables composées de plusieurs énoncés est présentée à l'Annexe 4.

2.4 La description de l'échantillon

L'analyse statistique des réponses au questionnaire permet de dresser un portrait des élèves de l'échantillon. Cette section rend compte de diverses caractéristiques des élèves dont certaines sont associées au décrochage scolaire : passé scolaire, appui des parents, motivation, comportement à l'école et appréciation de l'école (*connection*).

Le sexe, le niveau scolaire et le passé scolaire

L'échantillon est composé à 56,0 % de garçons et à 44,0 % de filles¹⁹ (n = 630; non-réponses : 11 (1,7 %)). Parmi les répondants au questionnaire, 39,6 % ont dit être en première secondaire, 51,5 % en deuxième secondaire et 8,9 % dans des classes *Autres* (n = 639; non-réponses : 2 (0,3 %)). Selon les données fournies par les écoles, la population s'élève à 996 élèves répartis ainsi entre les niveaux scolaires : 40,3 % en première secondaire, 44,5 % en deuxième secondaire et 15,2 % dans les classes *Autres*. Elle est composée à 57,4 % de garçons et à 42,6 % de filles (données en début d'année scolaire 2006-2007).

L'échantillon (n = 641) est représentatif de la population (N = 996) en ce qui a trait au sexe ($\chi^2(1) = 0,48$; $p \leq 0,487$) mais ne l'est pas pour ce qui est des niveaux scolaires ($\chi^2(2) = 23,67$; $p \leq 0,000$). En moyenne, les élèves sont âgés de 13,7 ans (en date du 1^{er} juin 2007) (non-réponses : 36 (5,6 %)).

Deux questions rendent compte du passé scolaire des élèves. Dans une proportion de 36,3 %, les élèves répondent avoir recommencé (doublé) une année scolaire au primaire ou au secondaire (n = 637; non-réponses : 4 (0,6 %)). Un pourcentage plus important, soit 48,8 % des élèves disent avoir déjà échoué

¹⁹ À moins d'indication contraire, les pourcentages indiqués pour les réponses totalisent 100,0 % et ne tiennent compte que des données valides. Le nombre de non-réponses (données manquantes) est inscrit entre parenthèses en valeur absolue et en pourcentage.

un cours au secondaire sans doubler l'année (n = 605; non-réponses : 36 (5,6 %)).²⁰

Comme le montrent les deux tableaux suivants, il n'existe pas dans les deux cas, de différence significative selon le sexe.

Tableau 2. Échec d'une année scolaire au primaire ou au secondaire, selon le sexe

	Garçons	Filles	Total
Avoir recommencé une année scolaire	21,4 %	15,0 %	36,4 %
Ne pas avoir recommencé d'année scolaire	34,6 %	29,0 %	63,6 %
Total	56,0 %	44,0 %	100,0 %

$\chi^2 (1) = 1,13; p \leq 0,287$ (n = 627; non-réponses : 14 (2,2 %²¹))

Tableau 3. Échec d'un cours au secondaire sans recommencer l'année, selon le sexe

	Garçons	Filles	Total
Avoir échoué un cours au secondaire	27,7 %	21,5 %	49,2 %
Ne pas avoir échoué un cours au secondaire	28,0 %	22,8 %	50,8 %
Total	55,7 %	44,3 %	100,0 %

$\chi^2 (1) = 0,09; p \leq 0,768$ (n = 596; non-réponses : 45 (7,0 %))

Une différence significative est toutefois observée selon le niveau scolaire pour chacune des deux variables. Comme le montre le tableau suivant, les élèves des classes *Autres* sont proportionnellement plus nombreux à avoir échoué une année scolaire (42/57 = 73,7 %). Environ le tiers des élèves de première (75/252 = 29,8 %) et deuxième secondaires (114/325 = 34,9 %) donnent la même réponse.

²⁰ Les totaux varient pour une même variable selon les catégories de comparaison utilisées (ex. sexe et niveau scolaire) et le nombre de non-réponses. Ces variations demeurent minimes et n'affectent pas l'interprétation des résultats.

²¹ Le taux de non-réponses est plus élevé lorsque des tests statistiques comme le chi-carré ou le test t sont effectués alors que plus d'une variable est utilisée. On cumule alors le nombre de non-réponses pour chacune des variables analysées.

Tableau 4. Échec d'une année scolaire au primaire ou au secondaire, selon le niveau scolaire

	Première secondaire	Deuxième secondaire	Classes <i>Autres</i>	Total
Avoir recommencé une année scolaire	11,8 %	17,9 %	6,6 %	36,3 %
Ne pas avoir recommencé d'année scolaire	27,8 %	33,5 %	2,4 %	63,7 %
Total	39,6 %	51,4 %	9,0 %	100,0 %

$\chi^2(2) = 39,39; p \leq 0,000$ (n = 636; non-réponses : 5 (0,8 %))

Quant à savoir s'ils avaient échoué un cours au secondaire sans doubler l'année scolaire, environ les deux tiers (207/325 = 63,7 %) des élèves de deuxième secondaire ont répondu par l'affirmative. Cette proportion est beaucoup moins élevée chez les autres groupes d'élèves. Environ le tiers (78/236 = 33,1 %) des élèves de première secondaire et le quart (10/43 = 23,3 %) des élèves des classes *Autres* disent avoir échoué un cours sans doubler l'année scolaire.

Tableau 5. Échec d'un cours au secondaire sans recommencer l'année, selon le niveau scolaire

	Première secondaire	Deuxième secondaire	Classes <i>Autres</i>	Total
Avoir échoué un cours au secondaire	12,9 %	34,3 %	1,7 %	48,8 %
Ne pas avoir échoué un cours au secondaire	26,2 %	19,5 %	5,5 %	51,2 %
Total	39,1 %	53,8 %	7,1 %	100,0 %

$\chi^2(2) = 63,50; p \leq 0,000$ (n = 604; non-réponses : 37 (5,8 %))

Quelques observations peuvent être faites concernant ces résultats sur le passé scolaire des élèves. D'abord, le pourcentage plus élevé pour les élèves de deuxième secondaire comparativement à ceux de première secondaire concernant l'échec d'une année scolaire peut s'expliquer par le temps plus long passé sur les bancs d'école. Quant aux classes *Autres*, elles regroupent des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires ou présentent des caractéristiques

précises. Des stratégies particulières ont pu être prises relativement à ces élèves, par exemple celle de ne pas faire redoubler d'année scolaire au primaire ou au secondaire pour certains d'entre eux.

Par ailleurs, la réponse des élèves de première secondaire quant à l'échec d'un cours au secondaire étonne davantage. En effet, puisqu'ils n'avaient pas terminé l'année scolaire lors de l'administration du questionnaire, ils n'auraient normalement pas dû être en mesure de répondre à cette question. Toutefois, le questionnaire ayant été distribué vers la fin de l'année scolaire, il est probable que des élèves aient anticipé des échecs étant donné leurs faibles résultats scolaires.

L'appui des parents, la motivation et les comportements à l'école

Pour ce qui est de la perception de l'appui des parents, les élèves se sentent, en moyenne, fortement appuyés avec un niveau de 3,51 sur 4 avec les énoncés. Il n'y a pas de différence significative selon le sexe ($t(625) = 0,37$; $p \leq 0,709$). Une différence significative est toutefois observée selon le niveau scolaire ($F(2,635) = 14,35$; $p \leq 0,000$). Des tests post-hoc ont permis de montrer où se situe cette différence. La perception de l'appui des parents est plus faible chez les élèves de deuxième secondaire ($\underline{M} = 3,41$) comparativement à ceux de première secondaire ($\underline{M} = 3,62$) et des classes *Autres* ($\underline{M} = 3,63$). Il n'y a pas de différence significative entre ces deux derniers groupes.

Les résultats montrent que les élèves sont, en moyenne, fortement motivés face à l'école (3,70). Encore ici, les tests statistiques indiquent qu'il n'y a pas de différence significative selon le sexe ($t(626) = -0,21$; $p \leq 0,833$). Il existe une différence significative selon le niveau scolaire ($F(2,636) = 5,34$; $p \leq 0,005$). Les tests post-hoc montrent que les élèves de première secondaire sont significativement plus motivés ($\underline{M} = 3,77$) comparativement aux élèves de deuxième secondaire ($\underline{M} = 3,64$). Il n'y a pas de différence significative avec le groupe des classes *Autres*.

Le questionnaire a permis d'amasser des données sur les comportements des élèves à l'école. Le tableau qui suit présente les résultats quant au nombre de fois où les élèves ont dit s'être absents sans raison valable (absences non motivées), avoir été expulsés d'un cours et avoir été suspendus de l'école pour une journée ou plus²² au cours de l'année scolaire 2006-2007.

Tableau 6. Proportion des élèves ayant dit s'être absents sans raison valable, avoir été expulsés d'un cours et avoir été suspendus de l'école (année scolaire 2006-2007)

	Absence sans raison valable	Expulsion d'un cours	Suspension de l'école
Jamais	53,1 %	35,5 %	70,3 %
1 à 3 fois	29,5 %	31,6 %	23,3 %
4 fois et plus	17,4 %	32,9 %	6,4 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Non-réponses: Absence sans raison valable : (n = 637; non-réponses : 4 (0,6 %)); expulsion d'un cours : (n = 633; non-réponses : 8 (1,2 %)); suspension de l'école : (n = 636; non-réponses : 5 (0,8 %)).

Une analyse plus approfondie permet de vérifier l'existence de différences significatives selon le sexe et le niveau scolaire pour ces comportements. Les résultats sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

Dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des élèves disent ne jamais avoir manqué l'école sans raison valable. Les tests statistiques révèlent une différence marginale selon le sexe. En effet, une proportion légèrement plus grande de garçons ($198/351 = 56,4\%$) que de filles ($133/275 = 48,4\%$) dit ne jamais s'être absentée sans raison. Les filles sont proportionnellement un peu plus nombreuses à s'être absentes de 1 à 3 fois et 4 fois et plus.

²² Il peut s'agir d'une suspension externe, à la maison, ou interne dans un local de l'école (Local-Ressources, Horizon, Carrefour ou Le Seuil).

**Tableau 7. Absences sans raison valable, selon le sexe
(année scolaire 2006-2007)**

	Garçons	Filles	Total
Jamais	31,6 %	21,2 %	52,9 %
1 à 3 fois	16,3 %	13,4 %	29,7 %
4 fois et plus	8,1 %	9,3 %	17,4 %
Total	56,1 %	43,9 %	100,0 %

$\chi^2(2) = 5,82; p \leq 0,055$ (n = 626; non-réponses : 15 (2,3 %))

La différence est quant à elle significative selon le niveau scolaire des élèves, les élèves de première secondaire s'étant le moins absents sans raison valable. Le Tableau 8 présente les données.

**Tableau 8. Absences sans raison valable, selon le niveau scolaire
(année scolaire 2006-2007)**

	Première secondaire	Deuxième secondaire	Classes <i>Autres</i>	Total
Jamais	25,7 %	23,0 %	4,4 %	53,1 %
1 à 3 fois	9,6 %	16,7 %	3,3 %	29,6 %
4 fois et plus	3,9 %	12,1 %	1,3 %	17,3 %
Total	39,2 %	51,8 %	9,0 %	100,0 %

$\chi^2(4) = 31,02; p \leq 0,000$ (n = 635; non-réponses : 6 (0,9 %))

Près des deux tiers (163/249 = 65,5 %) des élèves de première secondaire répondent ne jamais s'être absents sans raison valable alors qu'à peu près la moitié des élèves de deuxième secondaire (146/329 = 44,4 %) et des classes *Autres* (28/57 = 49,1 %) disent de même. À l'inverse, les élèves de deuxième secondaire sont proportionnellement les plus nombreux à s'absenter *4 fois et plus*. Presque le quart d'entre eux (77/329 = 23,4 %) donnent cette réponse comparativement à environ le dixième des élèves des deux autres groupes (1^{re} sec. : 25/249 = 10,0 %; classes *Autres* : 8/57 = 14,0 %).

L'expulsion d'un cours est un phénomène plus fréquent que l'absentéisme alors que 64,5 % des élèves disent avoir été expulsés d'un cours au moins une fois pendant l'année 2006-2007. La différence selon le sexe est significative ($\chi^2(2) = 18,74; p \leq 0,000$ (non-réponses : 19 (3,0 %)) mais elle est marginale

selon le niveau scolaire ($\chi^2(4) = 8,621$; $p \leq 0,071$ ($n = 631$: non-réponses : 10 (1,6 %)).

Tableau 9. Expulsion d'un cours, selon le sexe (année scolaire 2006-2007)

	Garçons	Filles	Total
Jamais	15,8 %	19,8 %	35,5 %
1 à 3 fois	19,5 %	11,9 %	31,4 %
4 fois et plus	20,7 %	12,4 %	33,1 %
Total	55,9 %	44,1 %	100,0 %

$\chi^2(2) = 18,74$; $p \leq 0,000$ ($n = 622$; non-réponses : 19 (3,0 %))

Les filles disent avoir été expulsées d'un cours moins souvent que les garçons. En effet, près de la moitié d'entre elles ($123/274 = 44,9$ %) n'auraient jamais été expulsées comparativement à environ le tiers des garçons ($98/348 = 28,2$ %). Une différence significative est également observée pour les deux autres catégories de fréquence. Les garçons sont plus nombreux que les filles à affirmer avoir été expulsés d'un cours 1 à 3 fois (respectivement $121/348 = 34,8$ % et $74/274 = 27,0$ %) et 4 fois et plus (respectivement $129/348 = 37,1$ % et $77/274 = 28,1$ %).

Le tableau suivant présente les résultats pour chaque niveau scolaire et entre lesquels une différence marginale est observée. La proportion de ceux qui disent n'avoir jamais été expulsés d'un cours est légèrement plus importante chez les élèves de première secondaire ($96/246 = 39,0$ %) que ceux des deux autres niveaux (2^e sec. : $112/328 = 34,1$ %; classes *Autres* : $16/157 = 28,1$ %).

Tableau 10. Expulsion d'un cours, selon le niveau scolaire (année scolaire 2006-2007)

	Première secondaire	Deuxième secondaire	Classes <i>Autres</i>	Total
Jamais	15,2 %	17,7 %	2,5 %	35,5 %
1 à 3 fois	10,3 %	18,7 %	2,7 %	31,7 %
4 fois et plus	13,5 %	15,5 %	3,8 %	32,8 %
Total	39,0 %	52,0 %	9,0 %	100,0 %

$\chi^2(4) = 8,62$; $p \leq 0,071$ ($n = 631$; non-réponses : 10 (1,6 %))

En ce qui a trait à la suspension de l'école, une forte proportion des élèves, soit près des trois quarts (70,3 %), indiquent n'avoir jamais été suspendus de l'école. Ce pourcentage décroît alors que les catégories de fréquence augmentent. Moins du dixième des élèves disent avoir été suspendus de l'école *4 fois et plus* (6,4 %). Les tableaux qui suivent présentent les résultats selon le sexe et le niveau scolaire.

Tableau 11. Suspension de l'école, selon le sexe (année scolaire 2006-2007)

	Garçons	Filles	Total
Jamais	38,9 %	31,5 %	70,3 %
1 à 3 fois	14,1 %	9,3 %	23,4 %
4 fois et plus	3,0 %	3,2 %	6,2 %
Total	56,0 %	44,0 %	100,0 %

$\chi^2(2) = 2,03; p \leq 0,363$ (n = 625; non-réponses : 16 (2,5 %))

Tableau 12. Suspension de l'école, selon le niveau scolaire (année scolaire 2006-2007)

	Première secondaire	Deuxième secondaire	Classes <i>Autres</i>	Total
Jamais	28,4 %	36,0 %	6,0 %	70,3 %
1 - 3 fois	8,4 %	12,6 %	2,4 %	23,3 %
4 fois et plus	2,5 %	3,2 %	0,6 %	6,3 %
Total	39,3 %	51,7%	9,0 %	100,0 %

$\chi^2(4) = 1,17; p \leq 0,883$ (n = 634; non-réponses : 7 (1,1 %))

Les tests statistiques n'indiquent pas de différence significative selon le sexe ($\chi^2(2) = 2,03; p \leq 0,363; n = 625; \text{non-réponses : } 16 (2,5 \%)$) et le niveau scolaire ($\chi^2(4) = 1,17; p \leq 0,883; n = 634; \text{non-réponses : } 7 (1,1 \%)$).

L'appréciation de l'école

Une portion du questionnaire permet de mesurer l'appréciation des élèves de leur école (*connection*). Les résultats moyens des élèves varient selon la variable examinée. Le taux d'accord est fort pour le sentiment d'appartenance (3,29 sur 4) et la valeur accordée à l'école (3,08). Ce taux indique que la

légitimité perçue (2,81) et la capacité d'influence (2,63) sont perçues plus faiblement, soit avec un taux d'accord moyen.

L'analyse multivariée montre qu'il n'existe aucune différence significative entre les garçons et les filles (coefficient de Wilks = 1,00; $F(4,624) = 0,66$; $p \leq 0,621$). Elle permet par contre de conclure que la différence est significative selon le niveau scolaire (coefficient de Wilks = 0,93; $F(8,1264) = 5,50$; $p \leq 0,000$). Les analyses univariées indiquent une différence marginale pour le *Sentiment d'appartenance* ($F(2,635) = 2,37$; $p \leq 0,094$) et une différence significative pour les trois autres variables (*Valeur accordée à l'école* : $F(2, 635) = 7,20$; $p \leq 0,001$; *Capacité d'influence* : $F(2, 635) = 11,19$; $p \leq 0,000$ et *Légitimité perçue* : $F(2,635) = 18,89$; $p \leq 0,000$).

Les tests post-hoc montrent que pour ces trois éléments, les élèves de deuxième secondaire présentent toujours une moyenne significativement plus faible comparativement aux élèves de première secondaire et aux élèves des classes *Autres* (*Valeur accordée à l'école* : 1^{re} sec. : $\underline{M} = 3,15$; 2^e sec. : $\underline{M} = 3,00$; *Autres* : $\underline{M} = 3,28$; *Capacité d'influence* : 1^{re} sec. : $\underline{M} = 2,74$; 2^e sec. : $\underline{M} = 2,51$; *Autres* : $\underline{M} = 2,84$ et *Légitimité perçue* : 1^{re} sec. : $\underline{M} = 2,89$; 2^e sec. : $\underline{M} = 2,69$; *Autres* : $\underline{M} = 3,19$). Il n'y a pas de différence significative entre les élèves de première secondaire et les classes *Autres*.

En somme, les réponses des élèves montrent qu'ils estiment important l'appui de leurs parents et présentent une bonne motivation face à l'école. Le taux d'accord varie de moyen à fort selon les variables composant l'appréciation de l'école. Par ailleurs, les résultats concernant l'échec d'un cours au secondaire ou d'une année au primaire ou au secondaire témoignent de difficultés académiques chez plusieurs élèves. Le nombre d'élèves qui disent s'absenter, avoir été expulsés d'un cours ou avoir été suspendus de l'école pour quelques jours est également élevé.

Il n'y a pas de différence significative selon le sexe pour la majorité de ces variables. L'expulsion d'un cours fait exception alors que les filles sont significativement moins nombreuses que les garçons à dire avoir été expulsées d'un cours pendant l'année scolaire 2006-2007. Une différence marginale est observée pour l'absentéisme. Dans ce cas, une plus faible proportion de garçons que de filles ont dit avoir manqué l'école sans raison valable.

Des différences significatives s'observent plus souvent entre les élèves des différents niveaux scolaires. L'expulsion d'un cours et la suspension de l'école sont les deux seules variables pour lesquelles ce n'est pas le cas. Les élèves de première secondaire présentent les résultats significativement plus élevés pour la perception de l'appui des parents, la motivation et l'appréciation de l'école. Ils sont aussi significativement moins nombreux à avoir connu des échecs scolaires dans le passé (cours ou année scolaire) et à s'absenter sans raison valable. Dans certains cas, les élèves de deuxième secondaire ou des Classes *Autres* présentent des résultats semblables à ceux de première secondaire.

L'évaluation du Programme de l'Antre-Classe a cherché à répondre à deux questions de recherche et a porté sur les cibles intermédiaires du Programme. Un questionnaire a été administré auprès des élèves des quatre écoles auxquels s'adressent le programme et le portrait de l'échantillon a été présenté dans les pages qui précèdent. Le prochain chapitre rend compte des résultats de l'analyse en lien avec les questions de recherche.

Chapitre 3. Portrait des élèves fréquentant l'Antre-Classe

Les élèves des écoles Cardinal-Roy, Vanier, Roc-Amadour et Perrault sont nombreux à participer à des activités parascolaires, qu'il s'agisse de l'Antre-Classe ou d'activités parascolaires proposées à l'intérieur ou l'extérieur de l'école. La première section de ce chapitre expose les taux de participation aux différentes activités et la fréquence de participation à l'Antre-Classe. Elle est suivie d'une description des élèves selon qu'ils ont bénéficié ou non du programme. À cet effet, des tests statistiques permettent de vérifier l'existence de différences significatives entre les groupes relativement à différents facteurs liés au décrochage scolaire. La dernière partie du chapitre présente les effets de l'Antre-Classe tels que perçus par les élèves l'ayant fréquenté.

3.1 La participation aux activités parascolaires

Les élèves des écoles Cardinal-Roy, Vanier, Roc-Amadour et Perrault peuvent participer à des activités parascolaires fort variées. Outre l'Antre-Classe, des activités sont offertes à l'intérieur de l'école (activités sportives, informatique, Génies en herbe, spectacle de fin d'année, etc.) comme à l'extérieur de celle-ci (activités sportives, cours de musique, théâtre, dessin, maison de jeunes, etc.). Cette section présente les taux de participation à l'Antre-Classe et à ces autres activités. Elle fait également état de la fréquence de participation des élèves à l'Antre-Classe selon qu'ils participent ou non à d'autres activités parascolaires et selon que ces dernières se tiennent à l'intérieur ou l'extérieur de l'école.

Les taux de participation à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires

Selon les réponses au questionnaire, 47,4 % des élèves sont allés à l'Antre-Classe au cours de l'année 2006-2007 ($n = 624$; non-réponses: 17 (2,7 %)). Quant aux autres activités parascolaires, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, ce sont 64,3 % des élèves qui disent y participer.

Le Tableau 13 présente la distribution des élèves selon leur participation aux activités parascolaires (Antre-Classe et autres).

Tableau 13. Fréquentation de l'Antre-Classe et d'autres activités parascolaires (année scolaire 2006-2007)

Activités parascolaires	Fréquentation de l'Antre-Classe		
	Non	Oui	Total
Aucune	19,8 %	15,9 %	35,7 %
À l'école seulement	7,0 %	9,3 %	16,3 %
À l'extérieur de l'école seulement	13,1 %	7,0 %	20,1 %
Aux deux	13,1 %	14,9 %	28,0 %
Total	53,0 %	47,0 %	100,0 %

$\chi^2(3) = 13,49; p \leq 0,004$ ($n = 572$; non-réponses : 69 (10,8%))

Les tests statistiques montrent que le choix des activités (intérieur ou extérieur de l'école) diffère significativement selon que les élèves fréquentent ou non l'Antre-Classe. Chez ceux qui ne participent à aucune activité scolaire, les élèves sont plus nombreux (55,4 % = 113/204) à ne pas participer à l'Antre-Classe qu'à y participer (44,6 % = 91/204). Le même phénomène est observé que les élèves qui ne participent qu'aux activités parascolaires offertes à l'extérieur de l'école. En effet, 65,2 % (75/115) d'entre eux ne vont pas à l'Antre-Classe comparativement à 34,8 % (40/115) qui participent au programme.

À l'inverse, ceux qui participent seulement aux activités parascolaires de l'école ou à la fois aux activités à l'extérieur et à l'intérieur de l'école sont proportionnellement plus nombreux à fréquenter l'Antre-Classe. Plus exactement, ce sont 57,0 % (53/93) des élèves qui participent seulement aux activités de l'école qui vont également à l'Antre-Classe comparativement à 43,0 % (40/93) qui ne participent pas au programme. Ce sont aussi 53,1 % (85/160) des élèves qui vont à la fois aux activités à l'extérieur et l'intérieur de l'école qui vont à l'Antre-Classe comparativement à 46,9 % (75/160) qui n'y vont pas.

Il se dégage ainsi deux groupes d'élèves : d'une part, ceux qui s'investissent davantage à l'école par des activités parascolaires (Antre-Classe seulement ou a autres), d'autre part, ceux qui ne participent à aucune activité parascolaire ou seulement à celles offertes à l'extérieur de l'école.

La fréquence de participation à l'Antre-Classe

De façon générale, la fréquence de participation des élèves qui vont à l'Antre-Classe (n = 269) se répartie ainsi : *Tous les jours* : 30,5 %, *Une à quelques fois par semaine* : 41,6 % et *Moins d'une fois par semaine* : 27,9 %. Cette fréquence diffère significativement selon que les élèves participent ou non à d'autres activités parascolaires.

Tableau 14. Fréquence de participation à l'Antre-Classe selon la participation à d'autres activités parascolaires (année scolaire 2006-2007)

	Participer seulement à l'Antre-Classe	Participer aussi à d'autres activités parascolaires	Total
Tous les jours	11,9 %	18,6 %	30,5 %
Une à quelques fois par semaine	10,4 %	31,2 %	41,6 %
Moins d'une fois par semaine	11,5 %	16,4 %	27,9 %
Total	33,8 %	66,2 %	100,0 %

$\chi^2(2) = 6,78; p \leq 0,034$ (n = 269; non-réponses : 27 (9,1 %))

Comme le montre le tableau précédent, les élèves qui fréquentent seulement l'Antre-Classe se répartissent à peu près uniformément en fonction des catégories de fréquence retenues. Des variations plus importantes sont observées pour les élèves qui participent aussi à d'autres activités. En effet, environ le quart ($50/178 = 28,1$ %) d'entre eux va *Tous les jours* à l'Antre-Classe, la moitié ($84/178 = 47,2$ %) s'y rend *Une à quelques fois par semaine* et un autre quart ($44/178 = 24,7$ %) *Moins d'une fois par semaine*.

La nécessité de conjuguer diverses activités parascolaires dans leur horaire peut expliquer pourquoi ces élèves sont moins nombreux à y aller *Tous les jours* comparativement à ceux qui ont l'Antre-Classe pour seule activité. Malgré tout,

leur participation à l'Antre-Classe demeure forte et un grand nombre d'entre eux continuent de s'y rendre *Une à quelques fois par semaine*. De plus, ils sont moins nombreux à y aller *Moins d'une fois par semaine* comparativement à ceux qui vont seulement à l'Antre-Classe. L'absence de données sur la fréquence de participation aux activités parascolaires autres que l'Antre-Classe ne permet pas de pousser plus loin cette analyse.

Comme le montre le tableau suivant, le choix des activités parascolaires pratiquées à l'extérieur ou l'intérieur de l'école influence peu la fréquence de participation à l'Antre-Classe. En effet, la différence observée n'est que marginale.

Tableau 15. Fréquence de participation à l'Antre-Classe selon la participation aux autres activités parascolaires à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école (année scolaire 2006-2007)

	Types d'activités parascolaires				Total
	Antre-Classe sans autres activités parascolaire	Avec activités à l'intérieur de l'école	Avec activités à l'extérieur de l'école	Avec activités à l'intérieur et l'extérieur de l'école	
Tous les jours	11,9 %	4,1 %	5,9 %	8,6 %	30,5 %
Une à quelques fois par semaine	10,4 %	10,4 %	6,3 %	14,5 %	41,6 %
Moins d'une fois par semaine	11,5 %	5,2 %	2,6 %	8,6 %	27,9 %
Total	33,8 %	19,7 %	14,9 %	31,6 %	100,0 %

$\chi^2(6) = 11,22; p \leq 0,082$ (n = 269 ; non-réponses : 27 (9,1 %))

Les résultats présentés au tableau précédent montrent que ceux qui pratiquent des activités à l'extérieur de l'école sont plus nombreux à aller à l'Antre-Classe *Tous les jours* (16/40 = 40,0 %) comparativement à ceux qui ont des activités à l'école (11/53 = 20,8 %) ou à la fois à l'extérieur et l'intérieur de l'école (23/85 = 27,1 %). Ces deux derniers groupes fréquentent tout de même l'Antre-Classe régulièrement puisque respectivement 52,8 % (28/53) et 45,9 % (39/85) d'entre eux vont à l'Antre-Classe *Une à quelques fois par semaine*. Une forte

proportion, soit 42,5 % (17/40) des élèves qui vont à des activités offertes à l'extérieur de l'école y vont à la même fréquence.

Quant aux élèves qui fréquentent seulement l'Antre-Classe, ils se répartissent à peu près également entre les trois catégories de fréquence. Ainsi, ils sont proportionnellement moins nombreux à aller à l'Antre-Classe *Tous les jours* comparativement aux élèves qui participent aussi aux activités à l'extérieur de l'école. Également, ils sont proportionnellement plus nombreux à s'y rendre *Moins d'une fois par semaine* comparativement aux trois autres groupes d'élèves.

3.2 Les caractéristiques des élèves et leur participation à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires

La comparaison entre les groupes expérimentaux et contrôles permet de caractériser les élèves en vérifiant si des différences significatives sont observées entre eux et cela, pour des variables indépendantes et pour des variables qui ont pu être influencées par la participation au programme. Les réponses au questionnaire des élèves de chaque groupe sont comparées : les élèves ne participant à aucune activité parascolaire (19,8 % de l'échantillon), ceux participant seulement à d'autres activités que l'Antre-Classe, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école (33,2 %), ceux participant seulement à l'Antre-Classe (15,9 %) et ceux participant à la fois à l'Antre-Classe et à d'autres activités parascolaires (31,1 %) ($n = 572$; non-réponses : 69 (10,8 %)).

Le sexe, le niveau scolaire et le passé scolaire

Les tests statistiques montrent que la participation ou non aux activités parascolaires (Antre-Classe et autres) ne diffère pas significativement selon le sexe. Le tableau qui suit rend compte de ces résultats.

Tableau 16. Participation à des activités parascolaires (Antre-Classe et autres), selon le sexe (année scolaire 2006-2007)

	Garçons	Filles	Total
Aucune activité parascolaire	11,6 %	8,0 %	19,6 %
Autres activités parascolaires seulement	20,5 %	12,5 %	33,0 %
Antre-Classe seulement	8,2 %	8,0 %	16,2 %
Les deux (Antre-Classe et autres activités)	16,0 %	15,2 %	31,2 %
Total	56,3 %	43,7 %	100,0 %

$\chi^2(3) = 5,84; p \leq 0,119$ (n = 492; non-réponses : 80 (12,5 %))

Les animateurs de l'Antre-Classe ont mentionné que les élèves de 2^e secondaire fréquentent moins le local que ceux de 1^{re} secondaire. Cette baisse de participation se ferait de façon progressive au cours des premiers mois de leur deuxième année du secondaire. La question sur la fréquentation de l'Antre-Classe étant posée pour l'ensemble de l'année scolaire, ce qui peut expliquer que cette baisse de participation ne transparait pas dans les résultats. Ainsi, les tests effectués montrent qu'il n'y a pas de différence significative dans la participation aux activités parascolaires (Antre-Classe et autres) selon le niveau scolaire. Les résultats sont présentés au Tableau 17.

Tableau 17. Participation à des activités parascolaires, selon le niveau scolaire (année scolaire 2006-2007)

	Première secondaire	Deuxième secondaire	Classes <i>Autres</i>	Total
Aucune activité parascolaire	6,7 %	11,2 %	1,9 %	19,8 %
Autres activités parascolaires seulement	12,4 %	18,0 %	2,6 %	33,1 %
Antre-Classe seulement	7,0 %	7,2 %	1,8 %	15,9 %
Les deux (Antre-Classe et autres activités)	12,6 %	15,8 %	2,8 %	31,2 %
Total	38,7 %	52,2 %	9,1 %	100,0 %

$\chi^2(6) = 3,89; p \leq 0,691$ (n = 502; non-réponses : 70 (10,9 %))

Par ailleurs, la participation aux activités parascolaires diffère significativement selon que les élèves ont échoué une année scolaire au primaire ou au secondaire dans le passé.

Tableau 18. Participation à des activités parascolaires, selon l'échec d'une année scolaire au primaire ou au secondaire (année scolaire 2006-2007)

	Avoir recommencé une année scolaire	Ne pas avoir recommencé d'année scolaire	Total
Aucune activité parascolaire	9,5 %	10,4 %	19,9 %
Autres activités parascolaires	11,1 %	22,0 %	33,1 %
Antre-Classe seulement	5,8 %	10,2 %	16,0 %
Les deux (Antre-Classe et autres activités)	9,7 %	21,3 %	31,0 %
Total	36,1 %	63,9 %	100,0 %

$\chi^2(3) = 9,04; p \leq 0,029$ (n = 499; non-réponses : 73 (11,4 %))

Comme le montre le tableau précédent, une proportion semblable d'élèves ont échoué ou non une année scolaire dans le passé dans le groupe de ceux qui ne participent à aucune activité parascolaire. Chez ces élèves, 47,8 % (54/113) ont déjà échoué une année scolaire dans le passé alors que 52,2 % (59/113) n'ont jamais échoué d'année scolaire. La proportion d'élèves n'ayant échoué d'année scolaire dans le passé est plus grande (environ deux tiers) dans les groupes qui participent à une activité parascolaire quelle qu'elle soit. Plus précisément, chez ceux qui participent seulement aux activités autres que l'Antre-Classe, 33,5 % (63/188) ont déjà échoué une année scolaire comparativement à 66,5 % (125/188) qui n'ont jamais recommencé d'année scolaire. Ces pourcentages sont respectivement de 36,3 % (33/91) et de 63,7 % (58/91) chez les élèves qui vont à l'Antre-Classe seulement et de 31,3 % (55/176) et de 68,8 % (121/176) chez ceux qui vont à la fois à l'Antre-Classe et aux autres activités.

Le tableau 19 présente les résultats quant à l'échec d'un cours au secondaire sans avoir doublé l'année.

Tableau 19. La participation à des activités parascolaires, selon l'échec d'un cours au secondaire sans avoir doublé l'année (année scolaire 2006-2007)

	Avoir échoué un cours au secondaire	Ne pas avoir échoué un cours au secondaire	Total
Aucune activité parascolaire	11,9 %	8,3 %	20,2 %
Autres activités parascolaires	15,2 %	18,1 %	33,3 %
Antre-Classe seulement	7,4 %	8,1 %	15,6 %
Les deux (Antre-Classe et autres activités)	15,0 %	15,9 %	30,9 %
Total	49,4 %	50,6 %	100,0 %

$\chi^2(3) = 5,01; p \leq 0,171$ (n = 471; non-réponses : 101 (15,8 %))

Les tests statistiques montrent qu'il n'y a pas de différence significative dans la participation aux activités parascolaires selon que les élèves ont échoué ou non un cours au secondaire sans doubler l'année.

L'appui des parents, la motivation et les comportements à l'école

La perception de l'appui des parents diffère significativement selon la participation ou non à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires ($F(3,569) = 2,82; p \leq 0,038$). Les tests post-hoc révèlent que les élèves qui vont à la fois à l'Antre-Classe et à d'autres activités parascolaires ont une perception de l'appui des parents significativement plus élevée ($M = 3,59$) comparativement à ceux qui ne participent à aucune activité parascolaire ($M = 3,41$). Il n'y a pas de différence significative entre les autres groupes. Quant à la motivation, la différence entre les groupes est marginale ($F(3,570) = 2,15; p \leq 0,093$).

Les résultats montrent également que les comportements des élèves à l'école diffèrent selon leur participation aux activités parascolaires. Une différence

significative est observée pour l'absentéisme et la suspension de l'école mais pas pour l'expulsion d'un cours. Les tableaux qui suivent présentent ces résultats.

Tableau 20. Absences sans raison valable, selon la participation à des activités parascolaires (année scolaire 2006-2007)

S'être absenté de l'école sans raison valable	Activités parascolaires				Total
	Aucune	Autres activités parascolaires	Antre-Classe seulement	Les deux (Antre-Classe et autres activités)	
Jamais	9,5 %	16,5 %	9,3 %	18,6 %	54,0 %
1 -3 fois	5,3 %	10,5 %	4,7 %	8,8 %	29,3 %
4 fois et plus	5,1 %	6,0 %	1,8 %	3,9 %	16,7 %
Total	19,9 %	33,0 %	15,8 %	31,3 %	100,0 %

$\chi^2(6) = 12,96; p \leq 0,044$ ($n = 500$; non-réponses : 72 (11,2 %))

Les différences entre les groupes sont particulièrement marquées pour les catégories de fréquence *Jamais* et *4 fois et plus*. Les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe, avec ou sans autres activités parascolaires, présentent des comportements semblables par rapport à l'absentéisme. Ils sont proportionnellement plus nombreux à ne pas s'être absentés de l'école sans raison valable (Antre-Classe seulement : $53/90 = 58,9 \%$ et Antre-Classe et autres activités : $106/178 = 59,6 \%$) comparativement à près de la moitié de ceux qui ne participent à aucune activité parascolaire ($54/113 = 47,8 \%$) ou seulement aux autres activités ($94/188 = 50,0 \%$). À l'inverse, le quart ($29/113 = 25,7 \%$) des élèves qui ne participent à aucune activité disent s'être absentés *4 fois et plus* alors qu'environ le dixième des élèves qui vont seulement à l'Antre-Classe ($10/90 = 11,1 \%$) ou également à d'autres activités parascolaires ($22/178 = 12,4 \%$) font la même réponse. Les élèves qui participent seulement à des activités parascolaires autres présentent des résultats intermédiaires, $18,1 \%$ ($34/188$) d'entre eux s'étant absentés *4 fois et plus*.

Tableau 21. Expulsion d'un cours, selon la participation à des activités parascolaires (année scolaire 2006-2007)

Avoir été expulsé d'un cours	Activités parascolaires				Total
	Aucune	Autres activités parascolaires	Antre-Classe seulement	Les deux (Antre-Classe et autres activités)	
Jamais	5,8 %	11,0 %	6,2 %	11,9 %	34,9 %
1 -3 fois	5,7 %	12,0 %	4,8 %	10,1 %	32,6 %
4 fois et plus	8,1 %	10,4 %	4,8 %	9,2 %	32,6 %
Total	19,6 %	33,5 %	15,8 %	31,2 %	100,0 %

$\chi^2(6) = 6,80; p \leq 0,339$ (n = 496; non-réponses : 76 (11,9 %))

Dans l'ensemble, les élèves se répartissent en trois parties à peu près égales selon le nombre de fois où ils disent avoir été expulsés d'un cours. Les résultats montrent qu'il n'y a pas ici de différence significative entre les groupes d'élèves même si des variations sont observées.

Une majorité d'élèves ont dit ne jamais avoir été suspendus de l'école pendant l'année scolaire 2006-2007. Comme le montre le Tableau 22, les proportions diffèrent significativement selon les groupes d'élèves.

Tableau 22. Suspension de l'école, selon la participation à des activités parascolaires (année scolaire 2006-2007)

Avoir été suspendu de l'école	Activités parascolaires				Total
	Aucune	Autres activités parascolaires	Antre-Classe seulement	Les deux (Antre-Classe et autres activités)	
Jamais	12,7 %	22,4 %	12,1 %	23,2 %	70,4 %
1 -3 fois	4,4 %	8,5 %	3,2 %	7,0 %	23,1 %
4 fois et plus	2,5 %	2,5 %	0,5 %	1,1 %	6,5 %
Total	19,5 %	33,3 %	15,8 %	31,3 %	100,0 %

$\chi^2(6) = 13,14; p \leq 0,041$ (n = 499; non-réponses : 73 (11,4 %))

Encore une fois, les différences les plus marquées s'observent pour les catégories *Jamais* et *4 fois et plus*. La proportion d'élèves qui disent n'avoir jamais été suspendus est plus importante chez ceux qui vont à l'Antre-Classe (seul : $69/90 = 76,7 \%$; avec d'autres activités : $132/178 = 74,2 \%$)

comparativement à ceux qui ne participent à aucune activité ($72/111 = 64,9 \%$). Quoique moindre, un écart s'observe également avec ceux qui ne participent qu'à d'autres activités ($127/189 = 67,2 \%$). À l'inverse, ceux qui ne participent à aucune activité ont été plus nombreux ($14/111 = 12,6 \%$) à dire avoir été suspendus *4 fois et plus* que ceux qui vont à l'Antre-Classe, seul ($3/90 = 3,3 \%$) ou avec d'autres activités ($6/178 = 3,4 \%$). Les élèves qui participent seulement à des activités parascolaires autres présentent encore ici des résultats intermédiaires ($14/189 = 7,4 \%$).

L'appréciation de l'école

L'analyse statistique montre qu'il n'y a pas de différence quant à l'appréciation de l'école (*connection*) selon que les élèves ont participé au non à l'Antre-Classe ou d'autres activités parascolaires (coefficient de Wilks = 0,97; $F(12,1495) = 1,39$; $p \leq 0,162$). Comme cela a été mentionné au chapitre précédent, les élèves sont fortement en accord avec les énoncés concernant le sentiment d'appartenance, la valeur accordée à l'école et moyennement en accord avec les énoncés liés à la capacité d'influence et la légitimité perçue.

En résumé, les tests statistiques montrent que la participation aux activités parascolaires diffère selon que les élèves ont échoué ou non une année scolaire. Ceux ayant échoué une année dans le passé sont moins nombreux à participer aux activités parascolaires quelles qu'elles soient. Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative dans la participation à l'Antre-Classe et autres activités parascolaires selon le sexe, le niveau scolaire et l'échec d'un cours au secondaire.

Les élèves des groupes expérimentaux et témoins présentent aussi des différences pour des variables qui ont pu être influencées par la participation au programme. Ces différences sont significatives pour la perception de l'appui des parents, l'absentéisme et l'expulsion de l'école pour quelques jours.

Les élèves qui ont participé à la fois à l'Antre-Classe et à d'autres activités parascolaires ont une perception de l'appui de leurs parents significativement plus élevée que ceux qui ne participent à aucune activité. Dans le cas de l'absentéisme et de l'expulsion de l'école, les élèves qui ont participé à l'Antre-Classe, avec ou sans autres activités parascolaires, présentent des résultats semblables et positivement liés à l'engagement scolaire. Ils sont en effet proportionnellement plus nombreux à ne s'être jamais absentés sans raison valable au cours de l'année 2006-2007 comparativement aux élèves qui ne participent à aucune activité ou seulement aux activités autres que l'Antre-Classe. Également, une plus forte proportion d'entre eux disent ne jamais avoir été expulsés de l'école pour quelques jours comparativement à ceux qui ne font aucune activité. Dans ce cas, les élèves qui ne font que des activités autres se situent dans une position intermédiaire.

Pour ce qui est de la motivation, les tests statistiques montrent une différence marginale. Aucune différence significative n'est observée pour l'expulsion d'un cours et l'appréciation de l'école.

3.3 La perception des élèves de certains effets de l'Antre-Classe

Les pages qui suivent exposent les effets de l'Antre-Classe tels que perçus par les élèves qui y ont participé au cours des années précédant l'administration du questionnaire. Elles rendent compte des différences qui sont observées selon le sexe, le niveau scolaire, le passé scolaire et la fréquence de participation à l'Antre-Classe et à ses activités. Les variables utilisées pour cet exercice ont été choisies pour refléter certains objectifs du programme (par exemple, le sentiment de sécurité à l'Antre-Classe et l'accès aux activités) et des facteurs présents dans la littérature (par exemple, la perception de soi). Cinq de ces variables sont directement liées à l'Antre-Classe, les sept autres concernent les effets du programme à l'extérieur du local. Les variables sont présentées à l'Annexe 4.

Le taux moyen d'accord est fort pour trois des variables qui concernent directement l'Antre-Classe. Les résultats sont de 3,24 sur 4 pour le sentiment de sécurité au local, de 3,22 pour la légitimité perçue de l'Antre-Classe et de 3,00 pour le sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe. Les élèves sont moyennement en accord avec les deux autres variables directement liées à l'Antre-Classe soit la capacité d'influence à l'Antre-Classe (2,80) et la perception de soi à l'Antre-Classe (2,59).

Les effets du programme sur leur vie à l'extérieur de l'Antre-Classe sont en général perçus plus faiblement. Le taux d'accord est moyen pour la connaissance des ressources (2,72), la perception de soi (2,55), pour la valeur accordée à l'école et à ses retombées (2,53), pour l'accès aux activités (2,52), pour le sentiment d'appartenance à l'école (2,47), pour l'attitude à l'école (2,44) et, enfin, pour les choix sains (2,33).

L'analyse multivariée montre qu'il n'existe aucune différence significative entre les garçons et les filles pour toutes les variables (coefficient de Wilks = 0,97; $F(12,277) = 0,77$; $p \leq 0,682$). Elle montre qu'il n'y a pas non plus de différence significative selon le niveau scolaire pour toutes les variables (coefficient de Wilks = 0,92; $F(24,554) = 1,01$; $p \leq 0,449$).

L'analyse multivariée montre toutefois une différence marginale selon que l'élève a échoué une année scolaire au primaire ou au secondaire (coefficient de Wilks = 0,93; $F(12,277) = 1,64$; $p \leq 0,080$). Elle montre par ailleurs qu'il n'y a pas de différence selon que l'élève a échoué un cours au secondaire sans doubler l'année (coefficient de Wilks = 0,97; $F(12,261) = 0,58$; $p \leq 0,856$).

Des analyses ont été réalisées pour vérifier si des différences peuvent être observées selon la participation et la fréquence de participation à l'Antre-Classe et ses activités. Une première analyse de variance multivariée montre une différence significative selon que les élèves participent toujours à l'Antre-Classe

ou n'y vont plus (coefficient de Wilks = 0,87; $F(12,279) = 3,61$; $p \leq 0,000$). Des tests univariés ont été effectués pour vérifier sur quelles variables les différences sont observées. Les sommaires sont rapportés au tableau suivant.

Tableau 23. L'impact d'aller ou de ne plus aller à l'Antre-Classe sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe

	Y aller encore <u>M</u> <u>ET</u>	Ne plus y aller <u>M</u> <u>ET</u>	E
Sentiment de sécurité à l'Antre-Classe	3,45 0,75	3,02 0,96	13,42*
Légitimité de l'Antre-Classe	3,47 0,84	3,00 0,94	15,65*
Sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe	3,21 0,66	2,78 0,80	24,52*
Capacité d'influence à l'Antre-Classe	3,07 1,04	2,59 1,03	13,35*
Perception de soi à l'Antre-Classe	2,87 1,10	2,34 1,09	20,50*
Connaissance des ressources	2,97 0,96	2,46 1,01	19,18*
Perception de soi en général	2,80 0,90	2,30 0,90	18,04*
Valeur accordée à l'école et à ses retombées	2,80 1,18	2,22 1,06	24,93*
Accès aux activités	2,84 1,16	2,18 1,06	32,10*
Sentiment d'appartenance à l'école	2,65 0,97	2,22 0,97	13,33*
Attitude à l'école	2,65 1,12	2,23 1,04	12,99*
Choix sains	2,49 1,03	2,17 1,01	7,45*

* $p \leq 0,05$

Comme permettent de le constater les analyses univariées, la variable indépendante produit un effet significatif sur chacune des variables. Dans tous les cas, les élèves qui fréquentent encore l'Antre-Classe présentent une moyenne plus élevée que ceux qui n'y vont plus.

Une analyse de variance multivariée indique également une différence significative selon la fréquence à laquelle les élèves sont allés à l'Antre-Classe

en 2006-2007 (coefficient de Wilks = 0,77; $F(24,496) = 2,86$; $p \leq 0,000$). Des tests univariés ont été faits. Les sommaires sont rapportés au Tableau 24.

Tableau 24. L'impact de la fréquence de fréquentation de l'Antre-Classe sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe (année scolaire 2006-2007)

	Tous les jours <u>M</u> <u>ET</u>	Une à quelques fois par semaine <u>M</u> <u>ET</u>	Moins d'une fois par semaine <u>M</u> <u>ET</u>	E
Sentiment de sécurité à l'Antre-Classe	3,58 ^a 0,70	3,15 ^b 0,85	3,12 ^b 0,94	7,90*
Légitimité de l'Antre-Classe	3,55 ^{a***} 0,74	3,28 ^{b***} 0,87	3,08 ^b 0,91	6,09*
Sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe	3,25 ^{a***} 0,66	3,03 ^{b***} 0,69	2,82 ^b 0,78	7,25*
Capacité d'influence à l'Antre-Classe	3,23 ^a 0,94	2,82 ^b 1,02	2,46 ^c 1,07	11,08*
Perception de soi à l'Antre-Classe	3,16 ^a 1,06	2,55 ^{b***} 1,08	2,18 ^{c***} 1,08	16,14*
Connaissance des ressources	3,20 ^a 0,88	2,72 ^b 0,98	2,33 ^c 1,01	15,52*
Perception de soi en général	3,06 ^a 0,87	2,50 ^b 0,88	2,22 ^b 0,92	17,66*
Valeur accordée à l'école et à ses retombées	2,94 ^a 1,12	2,52 ^b 1,10	2,22 ^b 1,10	8,13*
Accès aux activités	3,10 ^a 1,07	2,43 ^b 1,15	2,16 ^b 1,09	15,04*
Sentiment d'appartenance à l'école	2,79 ^a 0,98	2,44 ^b 1,00	2,18 ^b 0,94	7,38*
Attitude à l'école	2,87 ^a 1,06	2,40 ^b 1,09	2,19 ^b 1,05	8,25*
Choix sains	2,70 ^a 1,00	2,28 ^b 1,00	1,93 ^c 0,99	11,57*

* $p \leq 0,05$

** Les groupes qui sont désignés par la même lettre ne présentent pas de différence significative entre eux. À l'inverse, si les lettres sont différentes, une différence significative est observée entre les groupes.

*** Il s'agit ici d'une différence marginale entre les deux catégories de fréquence.

Comme le montre l'analyse univariée, la variable indépendante produit un effet significatif sur chacune des variables. Les résultats des tests post-hoc de Tuckey révèlent que des groupes sont significativement différents les uns des autres.

Dans tous les cas, les élèves qui vont *Tous les jours* à l'Antre-Classe ont une perception plus élevée des effets de l'Antre-Classe que ceux qui y vont *Une à quelques fois par semaine*. La différence est toutefois marginale pour deux variables soit, le sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe ($p \leq 0,073$) et la légitimité de l'Antre-Classe ($p \leq 0,070$). Les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe *Tous les jours* ont également une perception plus élevée des effets que ceux qui y vont *Moins d'une fois par semaine* pour toutes les variables.

Les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe *Une à quelques fois par semaine* ont une perception significativement plus élevée des effets que ceux qui y vont *Moins d'une fois par semaine* pour certaines variables, soit la capacité d'influence à l'Antre-Classe, la connaissance des ressources, la perception de soi à l'Antre-Classe et les choix sains. Pour la perception de soi à l'Antre-Classe la différence est marginale.

Les analyses multivariées permettent aussi de conclure à une différence significative selon la fréquence à laquelle les élèves participent aux différentes activités proposées à l'Antre-Classe : midis-libres²³ (coefficient de Wilks = 0,79; $F(24,552) = 2,91$; $p \leq 0,000$), activités organisées²⁴ (coefficient de Wilks = 0,74; $F(24,552) = 3,70$; $p \leq 0,000$), comités organisateurs des activités²⁵ (coefficient de Wilks = 0,75; $F(24,552) = 3,57$; $p \leq 0,000$) et Assemblée des jeunes, Conseil d'organisation et autres rencontres de planification et suivi (coefficient de Wilks = 0,71; $F(24,548) = 4,20$; $p \leq 0,000$). Des tests univariés ont été effectués. Les sommaires sont rapportés aux tableaux suivants.

²³ Par exemple, jouer aux cartes, ping pong, parler avec les autres, relaxer sur les divans, etc.

²⁴ Par exemple, midis-conférences, midis-filles, midis-gars, cuisine, improvisation, théâtre, cours d'espagnol, vidéo, etc.

²⁵ Par exemple, pour un camp, le party de Noël, l'Halloween, etc.

Tableau 25. L'impact de la fréquence de participation aux midis-libres et aux activités organisées sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe

	Midis-libres				Activités organisées			
	<i>Souvent</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>À l'occasion</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>Jamais</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<u>E</u>	<i>Souvent</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>À l'occasion</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>Jamais</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<u>E</u>
Sentiment de sécurité à l'Antre-Classe	3,48 ^a 0,84	3,28 ^a 0,69	2,97 ^b 1,02	9,73*	3,61 ^a 0,63	3,37 ^a 0,64	3,03 ^b 1,03	10,12*
Légitimité de l'Antre-Classe	3,56 ^{a****} 0,71	3,27 ^{b****} 0,83	2,90 ^c 1,05	13,31*	3,61 ^a 0,80	3,38 ^a 0,71	3,02 ^b 1,01	9,85*
Sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe	3,28 ^{a**} 0,63	3,04 ^b 0,63	2,67 ^c 0,89	17,00*	3,40 ^a 0,59	3,12 ^b 0,58	2,77 ^c 0,85	16,50*
Capacité d'influence à l'Antre-Classe	3,28 ^a 0,91	2,83 ^b 0,87	2,32 ^c 1,15	22,93*	3,53 ^a 0,81	2,98 ^b 0,80	2,43 ^c 1,13	25,74*
Perception de soi à l'Antre-Classe	3,03 ^a 1,10	2,60 ^b 0,99	2,19 ^c 1,14	14,48*	3,24 ^a 1,00	2,81 ^b 1,06	2,23 ^c 1,08	19,47*
Connaissance des ressources	3,11 ^a 0,95	2,71 ^b 0,85	2,30 ^c 1,08	16,64*	3,20 ^a 0,95	2,80 ^b 0,94	2,47 ^c 1,02	10,96*
Perception de soi en général	2,94 ^a 0,84	2,57 ^b 0,87	2,13 ^c 0,92	20,25*	3,17 ^a 0,74	2,68 ^b 0,87	2,22 ^c 0,90	24,19*
Valeur accordée à l'école et à ses retombées	2,89 ^a 1,12	2,54 ^b 1,01	2,10 ^c 1,12	12,63*	3,20 ^a 0,98	2,69 ^b 1,06	2,14 ^c 1,08	20,79*
Accès aux activités	2,88 ^a 1,15	2,61 ^a 1,12	2,03 ^b 1,05	14,12*	3,25 ^a 0,98	2,68 ^b 1,11	2,12 ^c 1,10	22,65*
Sentiment d'appartenance à l'école	2,79 ^a 0,97	2,40 ^{b****} 0,93	2,10 ^{c****} 0,96	12,45*	2,97 ^a 0,91	2,53 ^b 0,91	2,16 ^c 0,98	14,76*
Attitude à l'école	2,77 ^a 1,09	2,37 ^b 1,04	2,17 ^b 1,10	7,75*	2,96 ^a 1,02	2,54 ^a 1,07	2,14 ^b 1,07	12,71*
Choix sains	2,64 ^a 1,00	2,28 ^b 0,97	2,09 ^b 1,04	7,46*	3,02 ^a 0,97	2,51 ^b 0,93	1,96 ^c 0,95	25,90*

* $p \leq 0,05$

** Les groupes qui sont désignés par la même lettre ne présentent pas de différence significative entre eux. À l'inverse, si les lettres sont différentes, une différence significative est observée entre les groupes.

*** Il s'agit ici d'une différence marginale entre les deux catégories de fréquence.

Tableau 26. L'impact de la fréquence de participation aux comités organisateurs et aux rencontres de planification et suivi sur la perception des élèves quant aux effets de l'Antre-Classe

	Comités organisateurs				Rencontres de planification et suivi			
	<i>Souvent</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>À l'occasion</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>Jamais</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<u>F</u>	<i>Souvent</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>À l'occasion</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<i>Jamais</i> <u>M</u> <u>ET</u>	<u>F</u>
Sentiment de sécurité à l'Antre-Classe	3,67 ^{a***} 0,61	3,27 ^{b***} 0,72	3,15 ^b 0,94	6,26*	3,61 ^a 0,67	3,52 ^a 0,60	3,08 ^b 0,94	10,07*
Légitimité de l'Antre-Classe	3,67 ^a 0,69	3,31 ^{ab} 0,90	3,14 ^b 0,93	6,18*	3,46 ^a 0,81	3,55 ^{a****} 0,69	3,10 ^b 0,96	6,95*
Sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe	3,46 ^{a***} 0,58	3,18 ^a 0,57	2,84 ^b 0,80	14,39*	3,48 ^a 0,52	3,25 ^a 0,54	2,81 ^b 0,79	19,01*
Capacité d'influence à l'Antre-Classe	3,48 ^a 0,80	3,05 ^a 0,86	2,60 ^b 1,08	15,30*	3,46 ^a 0,84	3,21 ^a 0,66	2,55 ^b 1,09	20,14*
Perception de soi à l'Antre-Classe	3,43 ^a 0,83	2,80 ^b 1,05	2,37 ^c 1,11	18,31*	3,32 ^a 0,91	3,03 ^a 1,10	2,32 ^b 1,07	20,98*
Connaissance des ressources	3,42 ^{a***} 0,71	2,98 ^{b***} 0,86	2,47 ^c 1,02	19,80*	3,44 ^a 0,74	3,10 ^a 0,90	2,44 ^b 0,99	25,02*
Perception de soi en général	3,24 ^a 0,65	2,79 ^b 0,82	2,32 ^c 0,93	22,26*	3,33 ^a 0,73	2,79 ^b 0,82	2,30 ^c 0,89	27,33*
Valeur accordée à l'école et à ses retombées	3,36 ^a 0,82	2,92 ^a 0,99	2,20 ^b 1,09	26,76*	3,44 ^a 0,87	2,72 ^b 0,98	2,26 ^c 1,11	22,67*
Accès aux activités	3,40 ^a 0,91	2,84 ^b 1,01	2,21 ^c 1,12	24,55*	3,49 ^a 0,90	2,78 ^b 1,05	2,22 ^c 1,11	25,66*
Sentiment d'appartenance à l'école	3,06 ^{a***} 0,82	2,63 ^{b***} 0,93	2,23 ^b 0,97	14,91*	3,02 ^a 0,94	2,67 ^a 0,90	2,23 ^b 0,96	13,98*
Attitude à l'école	3,02 ^a 1,02	2,72 ^a 0,97	2,22 ^b 1,09	12,51*	3,00 ^a 1,00	2,73 ^a 0,98	2,22 ^b 1,10	11,92*
Choix sains	3,14 ^a 0,85	2,48 ^b 0,95	2,11 ^c 0,99	20,52*	3,05 ^a 0,97	2,70 ^a 0,82	2,07 ^b 0,98	22,85*

* $p \leq 0,05$

** Les groupes qui sont désignés par la même lettre ne présentent pas de différence significative entre eux. À l'inverse, si les lettres sont différentes, une différence significative est observée entre les groupes.

*** Il s'agit ici d'une différence marginale entre les deux catégories de fréquence.

**** La moyenne pour la catégorie de fréquence *À l'occasion* est ici plus élevée que pour *Souvent*.

Les analyses univariées montrent que les fréquences de participation aux midis-libres, aux activités organisées, aux comités d'organisation d'activités et aux rencontres de planification et suivi produisent un effet significatif sur chacune des variables. Les résultats des tests post-hoc de Tuckey révèlent que certains groupes sont significativement différents les uns des autres.

Les résultats montrent que, la plupart du temps, une différence significative existe entre les trois groupes d'élèves soit ceux qui participent *Souvent*, *À l'occasion* ou *Jamais* aux activités de l'Antre-Classe ou entre ceux qui n'y participent *Jamais* et les deux autres groupes. À part une exception, les résultats moyens sont plus élevés pour les élèves qui participent *Souvent* à ces activités, suivis par ceux qui y vont *À l'occasion* puis par ceux qui n'y vont *Jamais*.

En somme, les élèves perçoivent plus fortement les effets du programme sur leur vie à l'Antre-Classe qu'à l'extérieur de l'école (par exemple, l'attitude à l'école). Les effets perçus du programme ne diffèrent pas significativement selon le sexe, le niveau scolaire, l'échec d'une année scolaire et l'échec d'un cours au secondaire. Par ailleurs, les analyses multivariées et univariées ont montré des différences significatives pour toutes les variables selon que les élèves participent toujours ou non à l'Antre-Classe et leur fréquence de participation à l'Antre-Classe et à ses différentes activités. Les différences entre les groupes varient selon les variables étudiées mais, sauf une exception, les moyennes sont plus élevées pour les élèves fréquentant toujours l'Antre-Classe et ceux qui y vont le plus souvent.

Nombreux sont les élèves qui participent à des activités parascolaires, Antre-Classe ou autres. L'analyse des questionnaires a permis de comparer les élèves des groupes expérimentaux et témoins et de faire ressortir leurs caractéristiques propres. Elle a également permis de rendre compte de la perception des effets de l'Antre-Classe par les élèves y ayant participé. Une discussion au sujet des résultats et des limites de l'évaluation est présentée au prochain chapitre.

Chapitre 4. Discussion

Rappelons que cette évaluation traite de neuf des 12 étapes de la démarche proposée par Marceau et *al.* (1992). Elle s'est particulièrement centrée sur certaines cibles intermédiaires du programme. La méthodologie utilisée pour traiter cet aspect a été exposée au chapitre 2 et l'analyse des résultats présentée au chapitre 3. Le présent chapitre décrit les liens qui peuvent être établis entre les résultats de l'évaluation et des études portant sur le décrochage scolaire et l'effet des activités parascolaires dans sa prévention. Il permet également de discuter de l'atteinte des objectifs de l'Antre-Classe tels que décrits en 2007 et se termine avec une présentation des limites de l'évaluation.

4.1 L'Antre-Classe et la littérature sur le décrochage scolaire et les activités parascolaires

Les modèles causal et de l'intervention présentés au chapitre 1 présentent des facteurs associés au décrochage scolaire et à sa prévention, tels qu'identifiés dans la littérature. Plusieurs de ces facteurs ont été utilisés dans le cadre de l'évaluation de l'Antre-Classe tant pour caractériser les élèves rejoints par le programme que pour examiner ses effets et cela, principalement pour trois cibles intermédiaires. Les résultats présentés au chapitre précédent concordent en partie avec les résultats d'autres études sur le même sujet.

Concernant les élèves rejoints par les activités parascolaires, McNeal (1998) a montré que ceux provenant de milieux socio-économiques plus faibles et présentant plus de difficultés académiques y participent en moins grand nombre. L'évaluation de l'Antre-Classe concorde en partie avec ces résultats puisqu'elle a permis de constater que les élèves ayant déjà recommencé une année au primaire ou au secondaire sont significativement plus nombreux à ne participer à aucune activité parascolaire. La participation aux activités parascolaires ne diffère toutefois pas significativement en fonction de l'échec d'un cours au

secondaire sans recommencer l'année. Cette différence dans les conclusions pourrait peut-être s'expliquer en partie par le fait que les élèves semblent avoir anticipé l'échec d'un cours au secondaire.

Quant à la différence de participation selon le sexe, l'évaluation de l'Antre-Classe permet de conclure, tout comme McNeal (1998), que les garçons et les filles participent dans une même mesure aux activités parascolaires en général. L'étude de McNeal ayant permis de recueillir des données précises sur différentes activités parascolaires, elle montre que les garçons sont toutefois plus nombreux à participer aux activités sportives. Le questionnaire utilisé pour l'évaluation de l'Antre-Classe portait sur la participation à l'Antre-Classe et aux activités parascolaires en général. Il n'est donc pas possible de vérifier si ce genre de variations peut être observé pour les élèves de l'échantillon.

Différents facteurs peuvent influencer l'accès aux activités parascolaires comme le fait de ne pas y avoir participé aux cours des années précédentes (McNeal, 1998), le talent des élèves, des procédures électorales ou la performance académique (Browns et Evans, 2002). Par exemple, des résultats scolaires satisfaisants ou un processus de sélection peuvent être exigés pour faire partie d'une équipe sportive.

De son côté, le programme évalué a été conçu de façon à faciliter l'accès à l'Antre-Classe. En effet, les élèves peuvent commencer à s'y rendre à tout moment pendant l'année scolaire, comme cela a été mentionné au chapitre 2. En outre, ils peuvent participer aux activités qu'ils désirent et selon les plages horaires qui leur conviennent le mieux : matin, midi, soir ou pauses. Cette façon de faire pourrait avoir l'avantage d'amener graduellement des élèves moins enclins à s'intéresser aux activités parascolaires, à fréquenter l'Antre-Classe et à participer à ses différentes activités. Elle rendrait également possible le maintien des liens avec des élèves qui délaissent peu à peu l'Antre-Classe et diminuent leur fréquence de participation, ce qu'une activité qui demande une implication

continue ne permet pas. Il n'est pas possible de pousser l'analyse pour vérifier ces éléments puisque le questionnaire ne portait pas sur la fréquentation selon les périodes de la journée et son évolution au cours de l'année scolaire.

Par ailleurs, les élèves ont dit être moyennement en accord avec l'énoncé « L'Antre-Classe m'a permis de faire des activités auxquelles je n'ai pas ou peu accès autrement (ex. camp, cinéma, bibliothèque, Ligue d'improvisation, Orchestre symphonique de Québec, etc.) ». Bien que ce résultat soit un des plus faible concernant les effets perçus de l'Antre-Classe, il montre tout de même que le programme favorise l'accès des élèves à différentes activités.

De plus, les élèves qui présentent un plus fort désengagement par rapport à l'école dès les premières années du secondaire seraient plus nombreux à décrocher quelques années plus tard. Il s'avère donc important d'intervenir dès le premier cycle du secondaire (Archambault *et al.*, 2009). Ainsi, il apparaît pertinent que le programme s'adresse à ce groupe d'élèves.

Quant aux effets du programme attendus à long terme, soit l'engagement scolaire (ou inversement, le désengagement scolaire) et le décrochage scolaire (ou inversement, l'achèvement des études), seule une étude longitudinale aurait permis de les étudier. Étant donné l'impossibilité de procéder à ce type d'étude et d'évaluer ainsi les liens entre la participation au programme et les cibles ultimes, l'évaluation de l'Antre-Classe s'est centrée sur trois cibles intermédiaires soit les liens avec l'école (*connection*), les comportements à l'école et la perception de soi. Ces cibles ont été présentées dans le modèle de l'intervention.

Les liens avec l'école et ses quatre composantes soit le sentiment d'appartenance, la valeur accordée à l'école et à ses retombées, la légitimité perçue et le pouvoir d'influence, forment une première cible du programme. Considérant les objectifs du programme décrits en 2007, cette cible occupe une place majeure dans le modèle de l'intervention. Ces facteurs, et les concepts

apparentés apparaissent également centraux pour la prévention du décrochage scolaire. Plusieurs auteurs ont en effet démontré qu'ils étaient associés au décrochage scolaire ou à la persévérance scolaire : le sentiment d'aliénation (Galand, 2004; Mau, 1992), *identification* (Honora, 2003; Voelk, 1996), *connection* (Browns, 1999), le sentiment d'appartenance (Langevin, 1999; Ryan et Deci, 2000; Voelk, 1996), la valeur à l'école et à ses retombées (Daniels et Arapostathis, 2005; Langevin, 1999; Voelk, 1996) et l'autonomie (Vallerand, Fortier et Guay, 1997; Ryan et Deci, 2000). Ainsi, considérant les objectifs et les cibles du programme ainsi que la littérature, le Programme s'avère pertinent en regard de la nature de l'intervention.

Des études ont montré l'influence de la participation aux activités parascolaires sur certains de ces facteurs dont les liens des élèves avec l'école (*connection*) (Browns, 1999; Browns et Evans, 2002; Finn, 1989), le sentiment d'appartenance à l'école (Certo *et al.*, 2003; Dotterer *et al.*, 2007) et le développement positif avec les pairs (Fredricks et Eccles, 2008; Wigan, 2008). Malgré ces nombreuses démonstrations, l'évaluation de l'Antre-Classe n'a pas permis d'arriver aux mêmes conclusions. En effet, les analyses comparatives entre les élèves des groupes témoins et expérimentaux ne montrent pas de différence significative entre eux concernant l'appréciation de l'école (*connection*). Conséquemment, il n'est pas possible de conclure à un effet de la participation au programme sur cette cible ainsi que sur l'une ou l'autre de ses composantes. Il en est de même pour la participation aux autres activités parascolaires.

Les résultats sur les effets perçus indiquent de leur côté que les taux d'accord des élèves sont élevés pour la légitimité de l'Antre-Classe et le sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe. L'évaluation sur l'Antre-Classe (Goupil et Pelchat, 2007) avait montré que les élèves rapportaient un fort sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe. En effet, la totalité des élèves avaient souligné combien l'Antre-Classe avait contribué à favoriser leur sentiment d'appartenance au local, notamment par la possibilité de s'y faire des amis et de créer des liens

positifs avec le personnel de l'école. Plusieurs avaient aussi relevé l'accueil, les relations chaleureuses et le respect qu'ils trouvaient à l'Antre-Classe. C'est dans la construction de liens avec les autres que la participation à l'Antre-Classe prenait son sens. Le caractère sécuritaire de l'Antre-Classe, lieu où les élèves disent qu'ils ne sont pas confrontés à la violence a peut-être favorisé la création de liens entre eux. Les élèves ont également dit que le climat de confiance qui régnait à l'Antre-Classe leur avait permis d'exprimer librement leurs opinions, d'explorer de nouvelles activités et de discuter de différents sujets.

L'effet du programme sur le sentiment d'appartenance à l'école est perçu moyennement par les élèves, soit de façon moins importante que sur le sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe. La capacité d'influence à l'Antre-Classe a aussi été perçue moyennement.

Les comportements constituent une deuxième cible intermédiaire du modèle de l'intervention et pour laquelle les variables *absences sans raison valable*, *expulsion d'un cours* et *suspension de l'école* donnent des indications. L'absentéisme est considéré comme un indicateur fort du décrochage scolaire (Galand, 2004) tout comme l'adoption de comportements indésirables (Archambault *et al.*, 2009). L'évaluation a montré que les élèves qui participent à l'Antre-Classe, avec ou sans autres activités parascolaires, sont significativement plus nombreux à dire ne jamais s'être absents sans raison valable comparativement à ceux qui ne participent à aucune activité parascolaire ou seulement aux autres activités parascolaires. Les élèves qui ne participent à aucune activité parascolaire sont aussi significativement plus nombreux à s'être absents *4 fois et plus* comparativement aux élèves des deux groupes expérimentaux. Les élèves qui vont seulement à des activités parascolaires autres présentent quant à eux des résultats intermédiaires.

Archambault *et al.* (2009) soulignent que des comportements inadéquats à l'école, par exemple l'impolitesse, le fait de déranger en classe et le non-respect

des règles, est signe du désengagement des élèves par rapport à l'école. L'expulsion d'un cours et la suspension de l'école pour quelques jours, mesurées grâce au questionnaire, laissent supposer l'adoption de comportements inappropriés en classe ou à l'école. Pour la suspension de l'école, les élèves qui ont bénéficié du programme, en participant également ou non à d'autres activités parascolaires, présentent des résultats significativement plus satisfaisants que ceux qui ne participent à aucune activité. L'écart est moindre avec ceux qui ne participent qu'à des activités autres. De plus, la proportion d'élèves ayant été suspendus de l'école *4 fois et plus* est significativement plus importante chez ceux qui ne pratiquent aucune activité parascolaire que chez ceux qui fréquentent l'Antre-Classe, avec ou sans autres activités parascolaires. Les élèves qui participent seulement à des activités parascolaires autres présentent encore une fois des résultats intermédiaires. Par ailleurs, il n'existe pas de différence entre les groupes d'élèves pour l'expulsion d'un cours.

Quant aux effets perçus, les élèves ont répondu avoir ressenti moyennement les effets de l'Antre-Classe sur l'amélioration de leur attitude à l'école. Il s'agit d'un des scores les plus bas.

Malgré une réserve pour l'expulsion d'un cours, les résultats amènent à conclure que la participation au programme, avec ou sans autres activités parascolaires, peut être positivement liée à l'adoption de comportements adéquats à l'école. La participation à d'autres activités seulement peut aussi être associée à de meilleurs comportements quoique dans une moindre mesure.

La troisième cible intermédiaire du modèle de l'intervention est la perception de soi (Chouinard *et al.*, 2004; Jonson-Reid *et al.*, 2005; Ryan et Deci, 2000; Sauders *et al.*, 2004). Les élèves ayant participé à l'Antre-Classe perçoivent moyennement les effets de cette participation sur la perception de soi à l'Antre-Classe (2,59) et à l'extérieur de l'Antre-Classe (2,55). Lors de l'évaluation du CSSS (Goupil et Pelchat, 2007), plus de moitié des élèves avaient également

signalé que les activités et discussions auxquelles ils avaient eu l'occasion de participer leur avait permis d'acquérir des connaissances, développer des habiletés, se découvrir des nouveaux intérêts et leur donner confiance en leurs capacités. Aucune comparaison n'a été effectuée entre groupes expérimentaux et témoins pour des variables utilisés dans d'autres études comme l'estime de soi (Dotterer *et al.*, 2007) et les opportunités d'apprentissage (Wigan, 2008).

L'évaluation réalisée par le CSSS (Goupil et Pelchat, 2007) avait conclu qu'au moins le quart des élèves disait que l'Antre-Classe leur avait permis d'être moins gênés, de prendre davantage leur place en classe, de faire preuve d'ouverture aux autres et de modifier certains comportements. Ce résultat a trait aux deuxième et troisième cibles du modèle de l'intervention.

Selon les résultats obtenus, c'est-à-dire les différences observées entre les groupes expérimentaux et témoins ainsi que les effets perçus, l'évaluation établit certains liens entre la participation au programme et les trois cibles intermédiaires du modèle de l'intervention. Considérant que ces cibles, soit les liens avec l'école (*connection*), les comportements et la perception de soi, sont elles-mêmes associées à l'engagement scolaire et l'achèvement des études, ces résultats suggèrent que le programme et d'autres activités parascolaires contribuent à la rétention des élèves à l'école. Il demeure toutefois frappant de constater que la participation à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires n'ait pas pu être liée au sentiment d'appartenance à l'école dans le cadre de l'évaluation. Ce facteur est en effet considéré comme un élément central pour la présentation du décrochage scolaire par plusieurs (Honora, 2003; Ryan et Deci, 2000; Volk, 1996) et pouvant être influencé par la participation à des activités parascolaires (Certo *et al.*, 2003; Dotterer *et al.*, 2007).

Deux autres variables ont été utilisées dans le cadre de l'évaluation bien qu'elles ne constituent pas des cibles intermédiaires du modèle de l'intervention, soit la motivation et la perception de l'appui des parents. L'appui des parents est une

variable qui contribue à décrire le contexte familial des élèves dans plusieurs études puisqu'il serait positivement lié à la persistance scolaire (Langevin, 1999). L'appui des parents perçu par les élèves a plutôt été considéré dans l'évaluation comme une variable dépendante, influencée par la participation au programme. Les résultats indiquent que cette perception est significativement plus élevée chez les élèves qui vont à la fois à l'Antre-Classe et à d'autres activités comparativement à ceux qui ne participent à aucune activité. Il n'y a pas de différence significative entre les autres groupes. Si la participation à l'Antre-Classe et à d'autres activités peut contribuer à rendre les élèves plus conscients de l'appui de leurs parents, il s'agirait d'une retombée intéressante. Pour ce qui est de la motivation, la différence observée n'est que marginale.

Dans tous les cas où une différence significative est observée, les effets perçus de la participation à l'Antre-Classe sont plus importants pour les fréquences de participation plus élevées à l'Antre-Classe et à ses diverses activités. Ces résultats concordent avec ceux de Brown et Evans (2002) qui concluaient que plus les élèves participaient aux activités parascolaires, plus les effets étaient importants. L'évaluation permet également de constater que les effets ressentis sont plus importants sur l'activité elle-même et que les effets sur la vie à l'extérieur de l'activité se feraient sentir de façon moins nette. Cela porte à croire que si les activités parascolaires peuvent favoriser une plus grande appréciation (*connection*) de l'école, des comportements plus adéquats et une meilleure perception de soi, d'autres actions et interventions dans l'école, par exemple en classe, sont les bienvenues afin d'en cumuler les effets respectifs.

Les liens établis dans l'évaluation entre certaines variables et la participation à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires sont toujours positifs. Cette constatation diffère des conclusions de l'étude de Fredricks et Eccles (2008) qui avait montré, au contraire, que les activités parascolaires pouvaient aussi être associées négativement à des facteurs liés à l'engagement scolaire. Outre le choix des variables examinées, les différences dans les résultats peuvent

s'expliquer par le type d'activités parascolaires étudiées. L'étude avait en effet permis de comparer les résultats pour des activités précises (sportives, artistiques, etc.). Dans le cadre de l'évaluation, la participation à l'Antre-Classe a été abordée de façon isolée mais les autres activités parascolaires ont été traitées comme un tout. Ainsi, si la participation à des activités spécifiques comme des sports peut être négativement liée à certains facteurs selon Fredricks et Eccles (2008), l'évaluation montre que prises dans leur ensemble, les activités parascolaires ont un apport positif.

Fredricks et Eccles (2008) ont pour leur part souligné que les différences de résultats des études portant sur la participation aux activités parascolaires et les facteurs associés au décrochage pouvaient s'expliquer par le choix d'énoncés et échelles de mesure différents. Les conclusions de l'évaluation sur l'Antre-Classe concordent en partie avec celles d'autres études mais diffèrent sur plusieurs points, ce qui pourrait s'expliquer aussi par les choix méthodologiques différents.

4.2 L'atteinte des objectifs du programme

Les constatations qui découlent de l'évaluation et leurs liens avec la littérature jettent un éclairage sur les résultats attendus du programme. Les paragraphes qui suivent portent plus précisément sur la capacité du programme Antre-Classe à rejoindre les élèves à risque et l'atteinte des objectifs tels que présentés en 2007.

En choisissant d'implanter l'Antre-Classe dans des écoles où l'indice de défavorisation est élevé, le programme visait à rejoindre des élèves plus à risque face au décrochage scolaire. L'évaluation a permis de vérifier, sur la base de quatre variables indépendantes, si les élèves présentaient les mêmes caractéristiques selon qu'ils fréquentaient ou non l'Antre-Classe. Deux de ces variables, l'échec d'une année scolaire dans le passé et l'échec d'un cours au secondaire ont trait au passé scolaire des élèves, associé au décrochage

scolaire (Langevin, 1999). Le fait d'être un garçon peut aussi être considéré comme un facteur de risque (Archambault *et al.*, 2009; Langevin, 1999).

L'évaluation amène à conclure, comme d'autres études du genre (McNeal, 1998), que les élèves ayant participé à l'Antre-Classe et aux autres activités parascolaires sont moins nombreux à avoir éprouvé des difficultés académiques dans le passé comparativement à ceux qui ne participent à aucune activité. Les résultats du questionnaire montrent en effet que le tiers des élèves qui participent à une activité parascolaire (Antre-Classe ou autres) disent avoir déjà recommencé une année au primaire ou au secondaire comparativement à environ la moitié des élèves pour ceux qui ne participent à aucune de ces activités. Malgré cette différence, il demeure que les activités parascolaires permettent de rejoindre un nombre appréciable d'élèves ayant recommencé une année scolaire dans le passé.

Aucune différence significative n'a été observée pour les autres variables indépendantes : niveau scolaire, sexe et échec d'un cours au secondaire. Ainsi, les élèves ayant échoué un cours au secondaire ne sont pas proportionnellement plus nombreux à fréquenter l'Antre-Classe qu'à participer aux autres activités parascolaires ou à aucune activité. Toutefois, les élèves sont nombreux à avoir répondu avoir déjà échoué un cours au secondaire (49,2 %), l'Antre-Classe rejoint néanmoins des élèves qui présentent des difficultés notables sur le plan académique. De la même manière, les garçons se répartissent dans des proportions équivalentes selon qu'ils participent ou non à des activités parascolaires, Antre-Classe ou autres.

Bien qu'ils ne pouvaient pas être généralisés à l'ensemble des élèves, les résultats de l'évaluation menée par le CSSS de la Vieille-Capitale concordent avec les résultats statistiques. En effet, plusieurs des vingt élèves rencontrés en entrevue ont fait part d'un parcours personnel et académique difficile au primaire et au secondaire, marqué notamment par des échecs scolaires. Par exemple, six d'entre eux ont mentionné avoir dû recommencer au moins une année au

primaire et quatre autres avoir presque doublé, pris des cours de rattrapage ou fait une année préparatoire au secondaire. De plus, au moins un élève avait déjà échoué au secondaire et le quart a dit craindre échouer une année scolaire ou aller dans une classe spéciale.

En somme, les résultats du questionnaire permettent de conclure que les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe présentent des difficultés en regard de leur passé scolaire même si ce groupe d'élèves apparaît moins marqué par celles-ci que les élèves des autres groupes. Les taux d'échec d'une année scolaire et de cours au secondaire demeurent importants chez eux.

Les effets perçus du programme, surtout, donnent un éclairage sur l'atteinte des résultats. Deux des trois effets perçus pour lesquels le taux d'accord des élèves est fort, soit le sentiment de sécurité et le sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe, sont directement reliés à deux sous-objectifs de l'objectif 1 du programme, *Développer dans l'école, un milieu de vie favorisant le bien-être des élèves*. Ces sous-objectifs sont *A. Favoriser le sentiment de sécurité* et *B. Stimuler le sentiment d'appartenance*. En accord avec les études consultées dans la littérature, ce dernier sous-objectif peut, quant à lui, être mis en relation avec l'objectif 2, *Stimuler la création de liens positifs*. La comparaison des groupes expérimentaux et témoins, quant à elle, ne montre pas de différence significative pour les liens avec l'école et donc le sentiment d'appartenance à l'école en général. Les autres effets de l'Antre-Classe qui peuvent être liés aux trois derniers objectifs du programme ont été perçus plus faiblement par les élèves. Cela laisse croire que ces objectifs ont été atteints dans une moindre mesure.

Les taux moyens d'accord mènent donc à conclure que les variables liées aux objectifs 1 et 2 du programme ont été davantage retenues comme importantes par les élèves ayant fréquenté l'Antre-Classe. Les trois autres objectifs seraient atteints dans une moindre mesure. Cette constatation concorde, à quelques nuances près, avec celle de l'évaluation menée au CSSS. Cette dernière

concluait que les trois premiers objectifs, et tout particulièrement les objectifs 1 et 2 étaient atteints par le Programme. Les dimensions qui renvoyaient aux deux autres objectifs avaient par contre été peu mentionnées par les élèves (Goupil et Pelchat, 2007).

4.3 Les limites de l'évaluation

Les résultats de l'évaluation doivent être examinés en tenant compte de ses limites. Certaines d'entre elles sont caractéristiques des études du même genre, d'autres sont particulières à cette évaluation. Les pages qui suivent présentent ces limites.

L'évaluation du programme a permis de vérifier des liens positifs entre la participation à l'Antre-Classe et des facteurs associés à la prévention du décrochage scolaire. Toutefois, comme dans plusieurs études du même genre, il n'est pas possible de conclure au sens de ces liens (Dotterer *et al.*, 2007). En effet, il est possible que les individus présentaient, dès le début de l'année scolaire, des caractéristiques qui les ont amenés à participer à l'Antre-Classe. Une première limite repose donc sur le biais de sélection.

L'utilisation de variables indépendantes additionnelles comme les résultats scolaires passés et le niveau de scolarité de la mère aurait pu contribuer à dresser un portrait plus détaillé des élèves et vérifier s'ils présentaient des facteurs de risque pour des variables qui ne pouvaient pas être influencées par le programme. Ici, seuls le sexe, l'échec d'un cours et l'échec d'une année scolaire dans le passé ont été retenus. Toutefois, d'autres variables indépendantes présentent également leurs limites. Par exemple, les résultats scolaires dans des matières importantes ne sont pas toujours à l'esprit des élèves et le niveau scolaire de leur mère n'est pas connu de tous. Ces variables pourraient également être fortement affectées par le biais de désirabilité sociale. Dans le cas de présent, il aurait été tout de même avantageux, pour plus de précision, de

scinder l'énoncé concernant l'échec d'une année scolaire en deux questions, l'une portant sur l'échec au primaire, l'autre au secondaire.

Un biais important de l'évaluation est celui d'auto-sélection. En effet, il est possible que les élèves qui ont participé au programme présentaient dès le départ des caractéristiques différentes des élèves qui n'y ont pas participé. Il n'est donc pas possible de dire que les différences observées dans l'évaluation entre les élèves sont dues à la participation au programme. Un devis expérimental aurait permis d'éviter ce biais en permettant de comparer des données sur les élèves des groupes expérimentaux avant et après l'exposition au programme. Toutefois, en raison du contexte de réalisation de l'évaluation et des caractéristiques du programme, cela n'a pas été possible. D'abord, la démarche d'évaluation a été élaborée après le début de l'année scolaire et la participation au programme. Ensuite, comme les élèves n'ont pas à s'inscrire pour participer à l'Antre-Classe et peuvent commencer à fréquenter le local quand bon leur semble, il n'aurait pas été possible de constituer les groupes expérimentaux au début de l'année scolaire. Il aurait donc été nécessaire de jumeler les réponses des élèves au début et à la fin de l'année scolaire, ce qui suppose des autorisations et des difficultés techniques supplémentaires.

Une autre limite souvent observée dans l'évaluation des effets de la participation aux activités parascolaires concerne le manque de données sur la fréquence de participation aux activités (Fredricks et Eccles, 2008). La dichotomie oui/non a été utilisée pour caractériser la fréquence de participation aux activités parascolaires autres. Il n'est donc pas possible de tenir compte du temps consacré à ces activités dans l'analyse. Pour l'Antre-Classe, cette question a été posée mais aucune question ne portait sur la période de la journée (matin, midi, soir, pauses) à laquelle les élèves se rendaient à l'Antre-Classe. Cette information aurait permis de nuancer les résultats. Il est possible par exemple de croire que les effets de la participation au programme diffèrent selon que les

élèves vont seulement au local pendant les pauses ou pour de plus longues périodes, le matin, le midi ou le soir.

Des auteurs relèvent également que les études quantitatives ne permettent pas de recueillir de l'information sur le fonctionnement des activités pratiquées et d'expliquer les processus qui ont pu mener à des changements chez les élèves (par exemple, comment les élèves y développent leur sentiment de compétence) (Fredricks et Eccles, 2008). L'évaluation menée au CSSS de la Vieille-Capitale (Goupil et Pelchat, 2007) permet de combler cette lacune pour ce qui est de l'Antre-Classe puisqu'elle a permis de recueillir les propos des élèves sur ce genre de sujet, par exemple, sur la façon dont ils avaient développé un sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe et comment leur participation avait contribué à l'adoption de meilleurs comportements à l'école.

Une limite spécifique à l'évaluation de l'Antre-Classe concerne la constitution des groupes expérimentaux et témoins. Comme cela a été mentionné dans la section 3.1 du mémoire, le choix des activités autres que l'Antre-Classe (intérieur ou extérieur de l'école) diffèrent significativement selon que les élèves fréquentent ou non l'Antre-Classe. Ainsi, 24,8 % (75/303) des élèves qui ne vont pas à l'Antre-Classe participent seulement aux activités à l'extérieur de l'école comparativement à 14,9 % (40/269) des élèves qui vont à l'Antre-Classe. Au contraire, ceux qui vont à l'Antre-Classe sont plus nombreux à participer aux activités parascolaires de l'école ou, à la fois, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Ce sont 19,7 % (53/269) d'entre eux qui vont seulement aux activités à l'école comparativement à 13,2 % (40/303) de ceux qui ne vont pas à l'Antre-Classe. Ce sont aussi 31,6 % (85/269) d'entre eux qui vont aux activités, tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur de l'école, comparativement à 24,8 % (75/303) de ceux qui ne participent pas à l'Antre-Classe.

Le groupe témoin *Élèves participant seulement aux activités parascolaires autres que l'Antre-Classe* et le groupe expérimental *Élèves participant à la fois à l'Antre-*

Classe et aux autres activités parascolaires ne sont donc pas équivalents sur le plan de la fréquentation du type d'activités autres que l'Antre-Classe. Le premier groupe comporte une plus forte proportion d'élèves qui vont seulement à des activités offertes à l'extérieur de l'école et le deuxième groupe comprend un plus haut pourcentage d'élèves qui vont seulement aux activités proposées à l'école.

Ainsi, à la lumière des tests statistiques effectués, il n'est pas possible de vérifier si la participation à l'Antre-Classe peut expliquer à elle seule les différences de résultats entre les groupes expérimentaux et témoins. Ces différences pourraient aussi résulter du type d'activités parascolaires auxquelles participent ces élèves (intérieur ou extérieur de l'école). Cela dit, les élèves fréquentant seulement l'Antre-Classe présentent les mêmes résultats que ceux qui participent également à d'autres activités parascolaires. Il demeure donc possible de conclure que l'Antre-Classe a une contribution comparable aux autres activités offertes à l'école. Également, rien ne prouve dans des études antérieures, que les activités parascolaires offertes à l'extérieur de l'école sont moins profitables aux élèves que celles de l'école. Au contraire, des études ont montré que certaines de ces activités pouvaient avoir des résultats plus positifs que d'autres offertes à l'école (Brown, 1999). Les résultats diffèrent selon les activités (sportives, artistiques, scoutisme, etc.).

Par ailleurs, les énoncés utilisés pour mesurer les effets perçus de l'Antre-Classe par les élèves participants ne couvraient qu'une partie des objectifs du programme de 2007. Le choix d'autres énoncés aurait pu permettre une réflexion plus poussée sur l'ensemble de ces objectifs. Il aurait été également opportun d'utiliser une échelle de mesure pour le sentiment de compétence des élèves de façon à pouvoir établir une comparaison entre les groupes expérimentaux et témoins, comme cela a pu être fait pour les deux autres cibles intermédiaires: liens avec l'école (*connection*) et comportements à l'école.

Les pages qui précèdent montrent que la participation à l'Antre-Classe est positivement liée à des facteurs associés à l'engagement scolaire et à l'achèvement des études. La participation à des activités autres présente des résultats semblables, à peu de chose près. Il est également possible de constater que l'Antre-Classe et les activités parascolaires rejoignent des élèves au passé académique difficile même si ces élèves peuvent être plus nombreux, pour ceux ayant échoué une année scolaire dans le passé, à ne participer à aucune activité parascolaire. Certains de ces résultats concordent avec les conclusions d'études tirées de la littérature. Quant à l'analyse des données sur la perception des effets de l'Antre-Classe par les élèves, elle permet de conclure que les objectifs 1 et 2 du programme ont été atteints de façon plus importante.

Conclusion

La littérature sur le thème du décrochage scolaire est vaste. Les facteurs associés au phénomène concernent tant les caractéristiques personnelles et familiales des élèves que le contexte scolaire. La participation aux activités parascolaires est positivement liée à l'estime de soi, au sentiment d'appartenance à l'école, au développement de bonnes relations avec les pairs et à l'appréciation de l'école, tous des facteurs qui favorisent l'engagement scolaire et la poursuite des études. Mis en place dans quatre écoles de la région de Québec, le programme Antre-Classe revêt plusieurs caractéristiques des activités parascolaires et vise à prévenir le décrochage scolaire. Ce programme offre dans l'école un local qui se veut un milieu de vie pour les élèves, où des activités sont proposées et où un animateur est toujours présent.

L'évaluation du programme a permis de comparer les élèves ayant bénéficié ou non du programme pour vérifier si des différences sont observées entre eux. Elle a également servi à obtenir des données sur les effets perçus de l'Antre-Classe par les élèves. Les résultats permettent de conclure que les élèves qui fréquentaient l'Antre-Classe présentaient des difficultés en regard de leur passé scolaire même si leurs résultats étaient plus satisfaisants que ceux qui ne participaient à aucune activité parascolaire. Ils montrent aussi que la participation à l'Antre-Classe est liée positivement à certains facteurs favorisant la poursuite scolaire. Ces résultats concordent en partie avec les conclusions d'autres études du même type. Les effets perçus des élèves amènent à conclure que ce sont principalement les objectifs 1 et 2 du programme qui ont été atteints.

Janosz et Deniger (2001) soulignent que les programmes de prévention du décrochage scolaire qui ont le plus de succès conjuguent à la fois une meilleure intégration à l'école et l'amélioration du rendement scolaire. Le programme Antre-Classe vise particulièrement la première de ces dimensions. Il s'avérerait pertinent que le programme soit également orienté de façon à soutenir les élèves

d'un point de vue académique. Les services déjà en place dans l'école pourraient être mis à contribution.

Sur un plan méthodologique, des éléments pourraient être explorés dans le cadre d'une nouvelle évaluation de l'Antre-Classe. D'abord, une comparaison des résultats entre les écoles pourrait être réalisée. Dans la mesure où des écarts éventuels entre les résultats pourraient s'expliquer par des modes de fonctionnement différents selon les écoles, des améliorations pourraient être identifiées plus facilement. De plus, il s'avérerait fort pertinent de se pencher sur la souplesse qui caractérise le fonctionnement de l'Antre-Classe : nul besoin d'inscription, possibilité de commencer à y participer n'importe quand dans l'année, ouverture pendant les pauses et tenue de midis-libres pendant lesquels aucune activité formelle n'est organisée. Il serait intéressant de vérifier si ce mode de fonctionnement a une influence sur la participation des élèves habituellement moins enclins à participer à des activités parascolaires en leur permettant de créer peu à peu des liens avec les autres élèves et l'animateur et de s'intégrer progressivement au programme. Des constats à cet effet pourraient permettre de réfléchir à la possibilité d'élargir ce type de fonctionnement à d'autres types d'activités et de souligner, s'il y a lieu, cet apport original du programme.

Bibliographie

ARCHAMBAULT, Isabelle, Michel JANOSZ, Julien MORIZOT et Linda PAGANI, « Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School : Relationship to Dropout », *Journal of School Health*, septembre 2009, vol. 79, n° 9, p. 408-415.

BLANCHARD, Céline, Nancy OTIS, Luc PELLETIER et Elizabeth SHARP, « Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 1, 2004, p 105-123.

BROWN, Randall Anthony, *The Influence of Extracurricular Activity Participation upon Youth Problem Behavior : School Connection as a Mediator*, Thèse de doctorat, Davis, Université de Californie, 1999, 177 p.

BROWN, Randall et William P. EVANS, « Extracurricular Activity and Ethnicity. Creating Greater School Connection Among Diverse Student Populations », *Urban Education*, vol. 37, n° 1, janvier 2002, p. 41-58.

CAMPBELL, Donald T. Et Julian C. STANLEY, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1963, 84 p.

CERTO, Janine L., Kathleen M. CAULEY et Carl CHAFIN, « Students' Perspectives on Their High School Experience », *Adolescence*, vol. 38, n° 152, hiver 2003.

CHOUINARD, Roch, Caroline PLOUFFE et Normand ROY, « Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 1, 2004, p. 143-162.

DANIELS, Erika et Mark ARAPOSTATHIS, « What Do They Really Want ? », *Urban Education*, janvier 2005, vol. 40, n° 1, p. 34-59.

DE KANTER, Adriana, « After-School Programs for Adolescents », *NASSP Bulletin*, Special section after-school and summer programs, vol. 85, n° 626, septembre 2001, p. 12-21.

DENIGER, Marc-André et Gilles ROY, *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval, janvier 2003, n° 49, 137 p.

Développement des ressources humaines Canada, *Le décrochage scolaire: définitions et coûts*, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, octobre 2000, 65 p.

DOTTERER, Aryn M., Susan M. McHALE et Ann C. CROUTER, « Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents », *Journal of Youth and Adolescence*, janvier 2007, n° 36, p. 391-401.

FINN, Jeremy D., « Withdrawing from School », *Review of Educational Research*, été 1989, vol. 59, n° 2, p. 117-142.

FREDRICKS, Jennifer A. et Jacquelynne S. ECCLES, « Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? », *Journal of Youth and Adolescence*, 2008, n° 37, p. 1029-1043.

GALAND, Benoît, « Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 1, 2004, p. 125-142.

GARCIA-REID, Pauline, Robert J. REID et N. Andrew PETERSON, « School Engagement Among Latino Youth in an Urban Middle school Context : Valuing the Role of Social Support », *Education and Urban Society*, vol. 37, n° 3, mai 2005, p. 257-275.

GOUPIL, Annie, *Évaluation de l'Antre-Classe, un programme de prévention du décrochage scolaire*, Projet de mémoire, Québec, École nationale d'administration publique, avril 2007, 52 p.

GOUPIL, Annie et Yolande PELCHAT, *L'Antre-Classe, un projet de prévention du décrochage scolaire*, Rapport d'évaluation, Québec, Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale, octobre 2007, 81 p.

HONORA, Detris, « Urban African American Adolescents and School Identification », *Urban Education*, vol. 38, n° 1, 2003, p. 58-76.

HUANG, Denise, « An After-School Evaluation System for Middle and High School Programs », *NASSP Bulletin*, Special section after-school and summer programs, vol. 85, n° 626, septembre 2001, p. 45-61.

JANOSZ, Michel, *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 1996.

JANOSZ, Michel et Marc-André DENIGER (dir.), *Évaluation de programmes de prévention de décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés (1998-2000)*, Rapport synthèse de recherche, Montréal, juin 2001, 174 p.

JANOSZ, Michel *et al.*, *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Montréal, Université de Montréal, 2010, 94 p.

JONSON-REID, Melissa, Larry DAVIS, Jeanne SAUNDERS, Trina WILLIAMS et James Herbert WILLIAMS, « Academic Self-Efficacy among African American Youths : Implications for School Social Work Practice », *Children and Schools*, vol. 27, n° 1, janvier 2005, p. 5-14.

Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), *Le décrochage scolaire dans la Commission scolaire de Rouyn-Noranda*, en collaboration avec le Centre ressources jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, mai 2005, 64 p.

LANGEVIN, Louise (dir.), *L'abandon scolaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999, 379 p.

LEE, Valerie E. et David T. BURKAM, « Dropping Out of High School : The Role of School Organization and Structure », *American Educational Research Journal*, été 2003, vol. 40, n° 2, p. 353-393.

MAHONEY, Joseph L., « School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns », *Child Development*, mars-avril 2000, vol. 71, n° 2, p. 502-516.

MAHONEY, Joseph L. et R.B. CAIRNS, « Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? », *Developmental Psychology*, 1997, 33, p. 241-253.

MARCEAU, Richard, Daniel OTIS et Pierre SIMARD, « La planification d'une évaluation de programme », *Le management public, comprendre et gérer les institutions de l'État*, 1992, p. 445-479.

MAU, Rosalind Y., « The Validity and Devolution of a Concept : Student Alienation », *Adolescence*, 1992, vol. 27, 107, p. 731-741.

McNEAL, Ralph B. Jr., « High School Extracurricular Activities: Closed Structures and Stratifying Patterns of Participation », *The Journal of Educational Research*, janvier-février 1998, vol. 91, n° 3, p. 183-191.

Ministère de l'Éducation, « Abandon scolaire et décrochage : les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 25, mars 2003, 7 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation - Édition 2008*, Québec, Secteur de l'information et des communications, 2008, 148 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation - Édition 2009*, Québec, Secteur de l'information, des communications et de l'administration, 2009, 148 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *La carte des unités de peuplement de 2003*, Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2005, 24 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, 2009, 33 p.

MOREAU, Lisette, *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*, Québec, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, novembre 1995, 46 p.

RYAN, Richard M. et Edward L. DECI, « Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, p. 54-67.

SAUDERS, Jeanne, Larry DAVIS, Trina WILLIAMS et James HERBERT WILLIAMS, « Gender Differences in Self-Perceptions and Academic Outcomes : A Study of African American High School Students », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, n° 1, février 2004, p. 81-90.

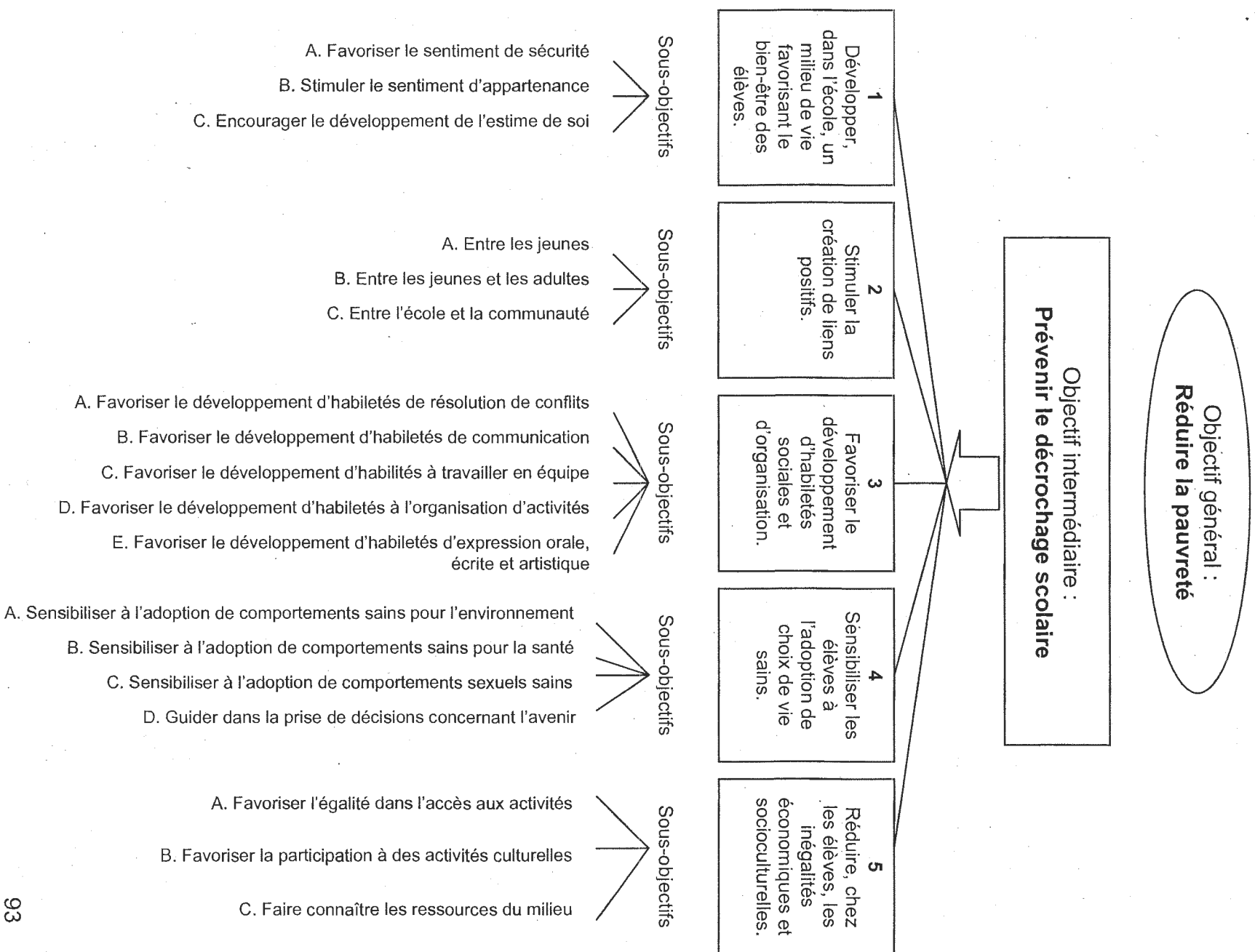
VALLERAND, Robert J., Michelle S. FORTIER et Frédéric GUAY, « Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting : Toward a Motivational Model of High School Dropout », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, n° 5, 1997, p. 1161- 1176.

VOELKL, Kristin E., « Measuring Students' Identification With School », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 56, n° 5, octobre 1996, p. 760-770.

WIGAN, Greg, « Form Opposition to Engagement: Lessons from High Achieving African American Students », *The Urban Review*, Novembre 2008, vol. 40, no 4, p. 317-349.

Annexes

Annexe 1. Une représentation graphique des objectifs de l'Antre-Classe



Annexe 2. Activités à l'Antre-Classe²⁶

1) Comités de planification d'activités et Assemblées de jeunes

2) Ateliers et activités de sensibilisation

Anorexie (Maison l'Éclaircie), homosexualité et homophobie, VIRAJ, gestion des conflits et contrat d'engagement, intervenants junior (homophobie, drogue et alcool, VIRAJ, suicide), quiz sur l'homophobie, tatouage et piercing, nutrition, bronzage, atelier « Bien dans sa tête, bien dans sa peau », les dessous de la mode, atelier Innamoramento sur les relations amoureuses et l'amitié chez les élèves, environnement, perspectives d'avenir, activités sur l'emploi « Au travail avec mes parents », cuisine, dégustation et nutrition, concours boîte à lunch écolo, visionnement de films sur des thématiques particulières, Ados-solidaires : réflexion sur le bénévolat, etc.

3) Activités artistiques à l'école et cours de langue étrangère

Cours d'espagnol, improvisation, mime, théâtre, création vidéo, danse bricolage, fabrication de bijoux, fabrication d'affiches dans le cadre de la semaine interculturelle, peinture sur céramique, fabrication de chandelles, etc.

4) Sports et jeux à l'école

Basket-ball, ping-pong, tournois de ping-pong, d'échecs, de babyfoot, quilles, jeux vidéo, tapis de danse, etc.

5) Fêtes et activités thématiques

Halloween, Noël, Saint-Valentin, Pâques, dîner d'ouverture, dîner avec les anciens, midi-hawaïen, midi-africain, etc.

6) Participation à des projets-écoles

Génies en herbe avec les profs, kiosque sur l'entraide et le bénévolat, participation au spectacle de fin d'année, etc.

7) Sorties récréatives à l'extérieur

Cueillette de pommes, Mont Tourbillon, cabane à sucre, cinéma, bibliothèque, randonnée en calèche, sorties-récompenses (cinéma, etc.), camps, etc.

8) Activités de bénévolat à l'extérieur de l'école

Bénévolat auprès de personnes âgées, vestiaire pendant l'assemblée annuelle de la caisse populaire, ramassage de feuilles dans le quartier, nettoyage autour de l'école, etc.

²⁶ Goupil, Annie et Yolande Pelchat, *L'Antre-Classe, un projet de prévention du décrochage scolaire*, Rapport d'évaluation, Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale, octobre 2007, p. 77

Annexe 3. Le questionnaire d'enquête auprès des élèves

Évaluation des activités de prévention du décrochage scolaire Questionnaire pour connaître le point de vue des jeunes

Bonjour,

Je t'invite à répondre à ce questionnaire qui permettra d'évaluer des activités dans ton école. Il s'agit simplement de répondre ce que tu penses. **Tes réponses resteront secrètes.** Je te prie de **ne pas écrire** ton nom sur le questionnaire.

Ta participation est **volontaire**. Tu peux refuser de répondre sans problème; cependant, ta participation est importante et tes réponses seront d'une grande utilité pour améliorer ces activités.

Je te remercie pour ta collaboration !

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

1.1 Mon école : _____

1.2 Je suis : Un garçon ☐ Une fille ☐

1.3 Mes année et mois de naissance : _____
Année de naissance Mois de naissance

1.4 Je suis en :
Secondaire 1 ☐ Classe d'accueil ☐
Secondaire 2 ☐ Pré-secondaire ☐

Préformation au travail 1 <input type="checkbox"/>	Cheminement regroupé 1 <input type="checkbox"/>
Préformation au travail 2 <input type="checkbox"/>	Cheminement regroupé 2 <input type="checkbox"/>
Préformation au travail 3 <input type="checkbox"/>	Cheminement regroupé 3 <input type="checkbox"/>
Cheminement particulier 1 <input type="checkbox"/>	Cheminement regroupé 4 <input type="checkbox"/>
Cheminement particulier 2 <input type="checkbox"/>	Cheminement regroupé 5 <input type="checkbox"/>

1.5 J'ai déjà recommencé (doublé) une année scolaire au primaire **OU** au secondaire.

Oui : ☐ Non : ☐

1.6 J'ai déjà échoué (coulé) un ou des cours au secondaire sans doubler l'année.

Oui : ☐ Non : ☐

2. MON ÉCOLE ET MES ÉTUDES

- Indique dans quelle mesure tu es en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes (choisis une seule réponse par ligne) :

	Tout à fait en accord	Plutôt En accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Mon passage du primaire au secondaire s'est bien déroulé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Pour moi, c'est important d'avoir de bonnes notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pour moi, c'est important de terminer mon secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) J'ai déjà sérieusement pensé à abandonner l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Pour mes parents, c'est important que je réussisse à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés dans mes cours à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés avec les autres personnes de l'école (élèves, professeurs, etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mes parents me demandent régulièrement comment ça va à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Depuis le mois de septembre 2006...

	Jamais	1-3 fois	4 fois et plus
a) J'ai manqué des cours sans raison valable (absence non-motivée).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) J'ai été expulsé d'un cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) J'ai été suspendu de l'école pour une journée ou quelques jours. (suspension interne ou externe à la maison ou dans un local : Local-Ressources, Horizon, Carrefour, Le Seuil).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. APPRÉCIATION DE MON L'ÉCOLE

- Indique dans quelle mesure tu es en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes (choisis une seule réponse par ligne) :

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Je me sens vraiment à ma place dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La direction de l'école consulte les élèves avant de prendre des décisions qui les touchent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) On ne perd pas de temps en classe ou au début des cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je peux être moi-même dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Les adultes de l'école sont à l'écoute des préoccupations des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Les adultes de l'école essaient de répondre aux préoccupations et aux suggestions des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ça sert à quelque chose de respecter les règles (code de vie) de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) J'ai souvent l'occasion de prendre des décisions sur ce qui se passe dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Les élèves de toutes les communautés culturelles sont respectés dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Je peux vraiment m'accomplir dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) La fréquentation de cette école me permet d'atteindre mes buts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Les règles de l'école sont justes (équitables)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) J'ai un groupe d'amis importants pour moi dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Je me sens à l'aise de parler aux adultes de l'école si j'ai des problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Ce que j'apprends à l'école peut m'aider ou m'être utile dans ma vie en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Lorsqu'un élève vit une situation d'urgence, quelqu'un est là pour l'aider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. PARTICIPATION À L'ANTRE-CLASSE

- Fréquentes-tu ou as-tu déjà fréquenté l'Antre-Classe au cours de tes années passées à l'école ?

Oui ☐ J'y allais mais je n'y vais plus ☐

Passes à la question suivante (question 5, page 4).

Non ☐

Passes tout de suite à la question 7, (page 7)

5. FRÉQUENTATION DE L'ANTRE-CLASSE

- À quelle fréquence vas-tu ou allais-tu à l'Antre-Classe depuis septembre 2006 ?

Tous les jours ☐

Une à quelques fois par semaine ☐

Moins d'une fois par semaine ☐

Jamais ☐

- Es-tu allé à l'Antre-Classe l'an passé (2004-2005)?

Oui ☐

Non ☐

- **Si oui**, à quelle fréquence allais-tu en moyenne à l'Antre-Classe l'an passé ?

Tous les jours ☐

Une à quelques fois par semaine ☐

Moins d'une fois par semaine ☐

- Indique si tu as participé aux activités et comités à l'Antre-Classe.

	Souvent	À l'occasion	Jamais
a) Les midis-libres (ex. jouer aux cartes, ping pong, parler avec les autres, relaxer sur les divans, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Les activités organisées (ex. midi-conférences, midi-filles, midis-gars, cuisine, improvisation, théâtre, cours d'espagnol, vidéo, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Les comités pour organiser des activités (ex. camp, party de Noël, Halloween, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) L'Assemblée des jeunes, le Conseil d'organisation ou d'autres rencontres pour discuter des activités passées ou à venir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. L'EXPÉRIENCE DE L'ANTRE-CLASSE

- L'Antre-Classe peut apporter des choses différentes selon les personnes. Pour toi, qu'en est-il ? Indique dans quelle mesure tu es en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes. (Choisis une seule réponse par ligne)

À l'Antre-Classe...

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Je me sens en confiance avec les autres jeunes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je me sens en sécurité à l'Antre-Classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Les jeunes sont respectueux et s'entraident.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je me suis fait des amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) L'animateur peut m'aider si j'ai des problèmes personnels ou scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Je me suis découvert ou j'ai développé de nouveaux talents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Je me suis découvert de nouveaux intérêts ou passions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Je suis maintenant plus à l'aise de m'exprimer devant les autres jeunes de l'Antre-Classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Les règlements sont justes à l'Antre-Classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Je peux prendre des décisions sur ce qui s'y passe et sur les activités qui sont organisées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) J'ai appris des choses nouvelles sur la santé et la sexualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) J'ai appris des choses sur la santé et la sexualité <u>qui m'ont servi</u> ou que j'ai utilisées pour <u>aider</u> quelqu'un d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grâce à l'Antre-Classe...

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Je m'accepte davantage comme je suis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je connais mieux les ressources de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) J'ai découvert des ressources <u>en-dehors de l'école</u> que je me sentrais à l'aise d'utiliser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'Antre-Classe m'a aidé...

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) À gérer des conflits avec des professeurs ou à avoir de meilleures relations avec eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) À avoir de meilleures relations avec les autres jeunes en dehors de l'Antre-Classe. (ex. éviter l'intimidation ou gérer les conflits, avoir des relations plus respectueuses avec mes amis, mieux affirmer qui je suis, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) À avoir une meilleure attitude à l'école. (ex. être plus calme, plus attentif, plus discipliné, plus studieux, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'Antre-Classe m'a permis...

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) D'être plus à l'aise de poser mes questions ou de m'exprimer en public dans la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) De réfléchir à ce que je voulais faire (ou ne pas faire) comme emploi plus tard ou comme études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) D'avoir plus confiance en moi pour réaliser le travail que j'ai à faire <u>dans mes cours</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) De faire des activités auxquelles je n'ai pas ou peu accès autrement. (ex. camp, cinéma, bibliothèque, Ligue d'improvisation, Orchestre symphonique de Québec, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sans l'Antre-Classe...

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) J'aurais eu de la difficulté à me faire des amis à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) J'aurais moins aimé l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) J'aurais manqué l'école plus souvent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je me sentirais moins à ma place dans l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Je me sentirais moins en sécurité à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

- À part l'Antre-Classe, je participe à des activités parascolaires offertes à l'intérieur de l'école (ex. Motivation, équipe sportive, informatique, Génies en herbe, EVB, spectacle de fin d'année, etc.) ?

Oui : ☐

Non : ☐

- Je participe à des activités à l'extérieur de l'école (ex. équipe sportive, cours de musique, théâtre ou dessin, scouts et guides, maison des jeunes, cadets, etc.) ?

Oui : ☐

Non : ☐

Si tu vas toujours à l'Antre-Classe, tu as terminé ! Merci pour ta collaboration.

Si tu ne vas plus à l'Antre-Classe ou si tu n'y es jamais allé, réponds à la question suivante.

8. RAISONS DE NE PAS FRÉQUENTER L'ANTRE-CLASSE

- Quelles sont les raisons pour lesquelles tu ne vas pas ou ne vas plus à l'Antre-Classe ? (Choisis une seule réponse par ligne)

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Les règlements sont trop sévères.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je n'ai pas le temps parce que je fais d'autres activités à l'école (ex. sport, bibliothèque, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Je préfère faire mes devoirs ou mes leçons à la place.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je préfère dîner chez moi ou chez des amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Je n'aime pas l'animateur(trice).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Je n'aime pas les élèves qui y vont.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) C'est trop énervé, il y a trop de cris, de bousculades, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mes amis ne se tiennent pas là.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Les activités ne m'intéressent pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Je suis gêné(e) d'y aller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Je vais faire rire de moi par mes amis si j'y vais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Le local est trop petit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Merci beaucoup pour ta collaboration !

Annie Goupil, étudiante à la maîtrise à l'École nationale d'administration publique

Annexe 4. Des variables et les énoncés correspondants

Variables	Énoncés
Appui des parents	<p>2.1.e) Pour mes parents, c'est important que je réussisse à l'école</p> <p>2.1.f) Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés dans mes cours à l'école</p> <p>2.1.g) Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés avec les autres personnes de l'école (élèves, professeurs, etc.)</p> <p>2.1.h) Mes parents me demandent régulièrement comment ça va à l'école.</p>
Motivation	<p>2.1.b) Pour moi, c'est important d'avoir de bonnes notes.</p> <p>2.1.c) Pour moi, c'est important de terminer mon secondaire</p>
Appréciation de l'école	
Sentiment d'appartenance	<p>3.1.a) Je me sens vraiment à ma place dans cette école.</p> <p>3.1.d) Je peux être moi-même dans cette école</p> <p>3.1.m) J'ai un groupe d'amis importants pour moi dans cette école</p> <p>3.1.n) Je me sens à l'aise de parler aux adultes de l'école si j'ai des problèmes</p>
Valeur accordée à l'école	<p>3.1.i) Les élèves de toutes les communautés culturelles sont respectés dans mon école.</p> <p>3.1.j) Je peux vraiment m'accomplir dans cette école</p> <p>3.1.k) La fréquentation de cette école me permet d'atteindre mes buts</p> <p>3.1.o) ce que j'apprends à l'école peut m'aider ou m'être utile dans ma vie en dehors de l'école</p>
Capacité d'influence	<p>3.1.b) La direction de l'école consulte les élèves avant de prendre des décisions qui les touchent</p> <p>3.1.e) Les adultes de l'école sont à l'écoute des préoccupations des élèves</p> <p>3.1.f) Les adultes de l'école essaient de répondre aux préoccupations et aux suggestions des élèves</p> <p>3.1.h) J'ai souvent l'occasion de prendre des décisions sur ce qui se passe dans mon école</p>
Légitimité perçue	<p>3.1.c) On ne perd pas de temps en classe ou au début des cours</p> <p>3.1.g) Ça sert à quelque chose de respecter les règles (code de vie) de l'école</p> <p>3.1.l) Les règles de l'école sont justes (équitables)</p> <p>3.1.p) Lorsqu'un élève vit une situation d'urgence, quelqu'un est là pour l'aider.</p>

**Perception des élèves
des effets de
l'Antre-Classe**

Sentiment d'appartenance à l'Antre-Classe	<p>6.1.a) À l'Antre-Classe, je me sens en confiance avec les autres jeunes.</p> <p>6.1.c) À l'Antre-Classe, les jeunes sont respectueux et s'entraident.</p> <p>6.1.d) À l'Antre-Classe, je me suis fait des amis.</p> <p>6.1.e) À l'Antre-Classe, l'animateur peut m'aider si j'ai des problèmes personnels ou scolaires.</p>
Sentiment de sécurité à l'Antre-Classe	6.1.b) Je me sens en sécurité à l'Antre-Classe
Légitimité perçue de l'Antre-Classe	6.1.i) Les règlements sont justes à l'Antre-Classe
Capacité d'influence	6.1.j) Je peux prendre des décisions sur ce qui s'y passe et sur les activités qui sont organisées
Accès aux activités	6.4.d) L'Antre-Classe m'a permis de faire des activités auxquelles je n'ai pas ou peu accès autrement (ex. camp, cinéma, bibliothèque, Ligue d'improvisation, Orchestre symphonique de Québec, etc.)
Sentiment d'appartenance à l'école	<p>6.3.a) L'Antre-Classe m'a aidé à gérer des conflits avec des professeurs ou à avoir de meilleures relations avec eux</p> <p>6.3.b) À avoir de meilleures relations avec les autres jeunes <u>en-dehors de l'Antre-Classe</u> (ex. éviter l'intimidation ou gérer les conflits, avoir des relations plus respectueuses avec mes amis, mieux affirmer qui je suis, etc.)</p>
Valeur accordée à l'école et à ses retombées	6.4.b) L'Antre-Classe m'a permis de réfléchir à ce que je voulais faire (ou ne pas faire) comme emploi plus tard ou comme études
Perception de soi en général	<p>6.1.f) À l'Antre-Classe, je me suis découvert ou j'ai développé de nouveaux talents</p> <p>6.1.g) À l'Antre-Classe, je me suis découvert de nouveaux intérêts ou passions</p> <p>6.2.a) Grâce à l'Antre-Classe, je m'accepte davantage comme je suis</p> <p>6.4.a) L'Antre-Classe m'a permis d'être plus à l'aise de poser mes questions ou de m'exprimer en public dans la classe</p>
Perception de soi à l'Antre-Classe	6.1.h) Je suis maintenant plus à l'aise de m'exprimer devant les autres jeunes de l'Antre-Classe
Attitude à l'école	6.3.c) L'Antre-Classe m'a aidé à avoir une meilleure attitude à l'école (ex. être plus calme, plus attentif, plus discipliné, plus studieux, etc.)

Choix

6.1.k) À l'Antre-Classe, j'ai appris des choses nouvelles sur la santé et la sexualité

6.1.l) À l'Antre-Classe, j'ai appris des choses sur la santé et la sexualité qui m'ont servi ou que j'ai utilisées pour aider quelqu'un d'autre

Ressources

6.2.b) Grâce à l'Antre-Classe, je connais mieux les ressources de l'école

6.2.c) Grâce à l'Antre-Classe, j'ai découvert des ressources en-dehors de l'école que je me sentais à l'aise d'utiliser



00195864 6